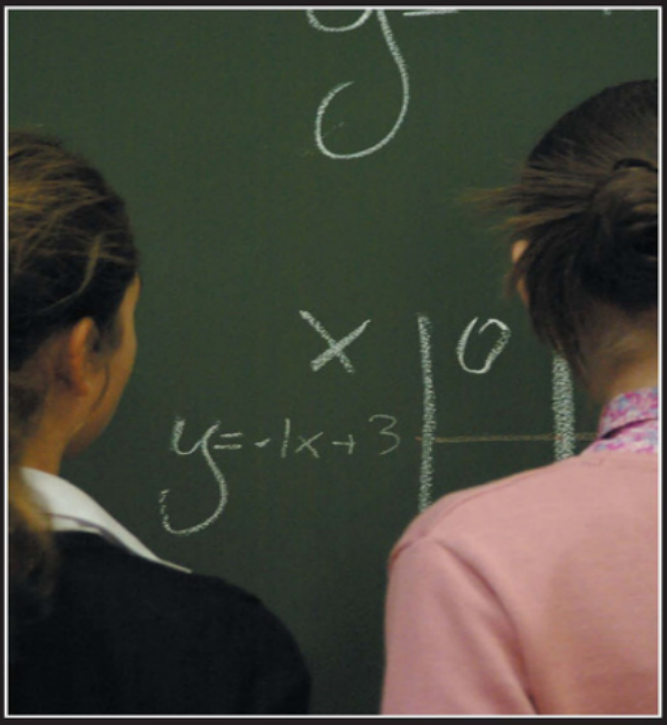


# ЛОВУШКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

*Дэвид К. Коэн*

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

SHOUT
SHARE
IT

# Annotation

Со времен Сократа профессия учителя была трудной и даже опасной. Почему же так трудно быть хорошим учителем? В этой провокационной, остроумной и иногда печальной книге Дэвид Коэн пишет о трудностях, с которыми сталкиваются учителя. Подобно врачам, социальным работникам и священникам, учителя стремятся сделать людей лучше. Их цель – более глубокое знание, широкое понимание, четкие навыки и изменение поведения. Одна из трудностей заключается в том, что, какими бы хорошими специалистами они ни были, учителя зависят от сотрудничества и интеллекта своих учеников, а их ученики многого не знают. Чтобы учить ответственно, учителя должны культивировать своего рода двойное зрение, дистанцируясь от собственного знания для того, чтобы понять образ мысли учеников, но при этом используя свои знания для того, чтобы направлять процесс обучения. Другая трудность заключается в том, что, хотя внимание к мышлению студентов повышает вероятность лучшего усвоения, оно также увеличивает неопределенность и сложность работы учителя. Последовательно рассматривая вызовы, с которыми приходится иметь дело учителю, Коэн показывает, каким может быть «ответственное преподавание», какой опыт и какие сложные социальные ресурсы необходимы для него.


- Дэвид К. Коэн
  - ○
  - ○ Предисловие к русскому изданию
  - ○ Благодарности
  - ○ 1. Совершенствовать преподавание?
  - ○ 2. Совершенствовать человека
  - ○ 3. Преподавание
    - ■
    - ■ Преподавание сознательное и механическое
    - ■ Связь преподавания и обучения
  - ○ 4. Социальные ресурсы преподавания
    - ■
    - ■ Инфраструктура
    - ■ Взаимные договоренности о совершенствовании
      - ■
      - ■ Социальные конвенции о результатах педагогической практики
        - ■

        - Конфликт и консенсус
        - Ответственность за результаты
      - Согласие на сотрудничество
        -
        - Селективность приема
        - Процедуры зачисления
        - Взаимодействия
    - Социетальные факторы
      -
      - Социальные представления и обязанность хорошо учиться
      - Занятость и высшее образование
  - 5. Знания и преподавание
    -
    - Расширение знаний
    - Знания
    - Взаимодействия
  - 6. Образовательная коммуникация
    -
    - Типы образовательной коммуникации
    - Опосредованная коммуникация
    - Прямая коммуникация
    - Коммуникация, знания и образовательные ресурсы
  - 7. Знакомство учителей со знаниями учеников
    -
    - Ориентированность учителей на знания учеников
    - Прямое внимание
    - Концепция знания
  - 8. Совершенствовать преподавание
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12

- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56

- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100

- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123

# Дэвид К. Коэн
# Ловушки преподавания

*Памяти моих родителей, Элинор Кастнер Коэн и Исадора Х. Коэна, от которых я так много узнал о трудностях*

DAVID K. COHEN
Teaching and Its Predicaments

**Редакционный совет серии**
ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН, ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ, МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ, ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН, ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

**Научный редактор перевода**
МАРИЯ ДОБРЯКОВА

Copyright © 2011 by the President and Fellows of Harvard College
© Перевод на русский язык. Издательский дом Высшей школы экономики, 2017

# Предисловие к русскому изданию

Когда читатель берет в руки книгу и листает ее, еще не решив, стоит ли тратить на нее время, первое, на что он обращает внимание, – название. Российского читателя название «Ловушки преподавания» заинтригует: учителю, конечно же, трудно, он перегружен, школьники быстро теряют мотивацию, родители становятся все требовательнее… На такие трудности можно жаловаться, их можно преодолевать. Но Д. Коэн ведет своего читателя дальше, он рассуждает о базовых противоречиях, конституирующих даже не профессию учительства, а общественную функцию «совершенствования человека», как он ее называет. В этом смысле автор ставит в один ряд работу педагога, психотерапевта и даже священника. И постоянно призывает понимать преподавание как социальную деятельность, осуществляемую относительно современной нам социальности.

Д. Коэн с иронией упоминает огромное число исследований учительского труда, но фокусирует взгляд на базовых, простых вопросах: «Что это за занятие – преподавание? С какими проблемами сталкиваются учителя, и как они их решают? Что можно предпринять для решения этих проблем так, чтобы превратить преподавание в интеллектуально амбициозный проект?».

Собственно, вся книга – последовательные, очень простые по манере изложения рассуждения о сущности самой ситуации «передачи знаний», – ситуации, с которой почти каждый из нас, а не только школьные учителя и ученики сталкивается ежедневно. Например, Коэн задает «банальный» вопрос, а что есть знание, хотя мало где этот вопрос обсуждается. А ведь действительно, знание – это и набор фактов, и информация, и история происхождения понятий, и многое, многое другое. В зависимости от того, как мы для себя ответим на этот вопрос, будет строиться наше преподавание и мы получим или не получим результат.

Надо заметить, что сам способ рассуждения – почти обыденное неспешное толкование очевидных, как кажется на первый взгляд, истин – вскрывает их неочевидность и глубину. При этом автор совершенно чужд назидательности и дидактичности. Он приглашает к совместной беседе и ведет ее мастерски, провоцируя мысль читателя на разрешение неявных парадоксов учительской профессии.

Один из первых парадоксов, на которые указывает Коэн, – рост знания о преподавании и рост споров о верных способах преподавания. Он называет это парадоксом экспертного знания.

Заметим, что в подобной ситуации находятся не только педагоги, то же касается и медицины, и наук о человеке, и психологической практики… Наше знание постоянно растет, но это лишь увеличивает меру нашего незнания. Чем глубже мы погружаемся в понимание процесса изменения вследствие обучения, тем больше вопросов возникает, причем более сложных, чем вначале. При этом постоянное изменение и стоящих перед образованием задач, и самих участников образовательного процесса словно бы отменяет ранее полученные ответы… Но, по мнению Коэна, такая ситуация «непременно сопровождает процесс совершенствования человека».

Коэн подробно останавливается на проблеме, которую в российском образовательном дискурсе обсуждают крайне редко. Это зависимость успешности преподавания от «клиента»: если школьник не заинтересован в происходящем в школе, усилия педагога обесцениваются. Эта особенность присуща всем практикам совершенствования, но в ситуации образования она почти непреодолима, ведь педагог не может «отказаться» от клиента, как, например, психотерапевт. Педагог же бессилен, если речь идет о государственных неселективных школах. Незаинтересованность школьников – растущая проблема во всем мире. Коэн указывает на громадные различия в социально-экономическом (и, добавим, культурном) происхождении школьников. Это расхождение предопределяет ожидания самих школьников и их семей от того, что происходит в школе, обесценивает усилия педагога и системы образования. Коэн в этой связи предлагает такой «поворот темы»: усилия педагога перестают быть видимыми, затеняется качество его деятельности. Хорошо он работает или плохо, старается или нет, результат от его усилий не зависит. Отсюда еще один провокативный вопрос автора: а что такое качество работы педагога?

Тема сопротивления или пассивного неделания со стороны учеников раскрывается и с еще одной точки зрения: «Чем более амбициозные задачи ставят специалисты перед своими клиентами, тем вероятнее они спровоцируют ответное сопротивление, ускорят провал или же и то и другое вместе».

Один из ключевых разрывов, на которые обращает внимание Коэн: качество преподавания (как бы оно ни понималось) и конечные результаты школьников. Эта тема проходит через всю книгу красной нитью, только точки, с которых автор рассматривает это противоречие, разные. Обратим внимание на один из аргументов, который для автора, как мне кажется, является основным и даже очевидным, а для меня – российского читателя – оказался неожиданным. Если связь качества работы

педагога с результатами школьника неясна, то педагог не чувствует собственного усилия, теряет мотивацию к самосовершенствованию, выгорает.

Текст Д. Коэна весьма многозначен, отдельные фрагменты и мысли связываются сложными связями между собой, по мере чтения читатель находит все новые интерпретации. Но все-таки смысловым центром остается тема связи усилий преподавателя – преподавания (teaching) и деятельности ученика – обучения (learning). Эта связь устанавливается в трех средах, или плоскостях: собственно знаний – какие знания и как именно учителя доносят до учащихся, вторая – организация учебного обсуждения и третья – знакомство учителя со знаниями учеников.

Коэн довольно подробно останавливается на теме способов преподавания. Его рассуждения перекликаются с тем, что у нас называется традиционным и развивающим обучением. На простых примерах изучения умножения или обучения вождению автор противопоставляет передачу знания в виде фиксированного набора фактов и в «распакованном» виде. Распаковка – демонстрация процесса продуцирования знания: откуда, почему оно возникло. Именно такое преподавание Коэн считает адекватным, конечно же понимая, насколько оно сложнее и затратнее. Но именно распаковка делает процесс обучения (learning) осмысленным и развивающим ученика. Только при таком преподавании появляется надежда на то, что сопротивление или пассивное безразличие ученика будет преодолено.

Организация учебного обсуждения, менее популярная у нас, в мире становится все более обсуждаемой. Организуя учебную дискуссию, педагог создает условия для того, чтобы его ученики учились друг у друга. Высказывание товарища по поводу изучаемого материала становится для ученика новой трактовкой знания, его иным представлением. И учебная же дискуссия вскрывает третью плоскость процесса передачи знания: обнаруживает и делает видимой то поле знаний, которым на данный момент обладает ребенок. А это очень важно, ведь преподавание и обучение по самой своей сути есть путь преобразования картины мира ребенка от наивной и примитивной к научной или, шире, к культурной.

И, наконец, еще один важнейший смысловой акцент, тесно связанный с предыдущим, – неформальное образование. Д. Коэн специально обсуждает тему «случайного», или ненамеренного, спонтанного, научения. «Каждый из нас предлагает людям много возможностей перенять наши навыки, при этом мы не считаем, что преподаем что-либо. Мы учимся, подражая окружающим

бесчисленными способами, копируем тех, кем восхищаемся, и отвергаем то, что нас отталкивает». Развитие формального образования, казалось бы, обесценило такое спонтанное обучение, но это мощнейший ресурс школы. Спонтанное образование поставляет формальному самое ценное, чем обладает ребенок, что, по сути, составляет основу любого обучения, – опыт. Работа с опытом ребенка, то есть его собственной картиной мира, только и способна открыть педагогу его собственное педагогическое действие, поскольку образование этот опыт втягивает и преобразует.

Весь текст книги базируется на современных реалиях образования, свойственных США. Казалось бы, это может перевести интерес читателя в этнографический план: а как там у них… Но, оказывается, это совершенно не так, сущность проблем, которые обсуждает автор, более чем универсальна, да и сами поиски путей улучшения преподавания во многом схожи. Например, Коэн обсуждает закон «No Child Left Behind» («Ни один ребенок не останется за бортом» или, как также часто переводят название этой инициативы, «Ни одного отстающего ребенка»), это система оценки школ по итоговым результатам, во многом схожая с идеями рейтингования школ у нас в России. Поэтому проследить историю поисков будет для российского читателя весьма поучительно.

О чем эта книга? При всей простоте изложения и очевидности поднимаемых автором проблем ответить на этот вопрос непросто. Каждая тема в обсуждении Коэна обрастает такой массой дополнительных смыслов и обертонов, что подчас возникает ощущение, что пробиться к ясным ответам так и не удастся. Мне кажется, что автор и не ставит задачи ответить просто и конкретно. Тогда в чем же сверхзадача? Скорее всего, ответов может быть много, даже бесконечно много, и у каждого читателя – свой. Поэтому отвечу как один из читателей, никак не претендуя на универсальность. Эта книга о том, что совершенствование человека бесконечно и нет никаких ясных правил в этой благородной миссии.

Преподавание только кажется работой, на самом деле это особая форма существования, в которой учится, меняется, совершенствуется не только ученик, но и сам преподающий. Можно облегчить эту задачу, создав адекватную инфраструктуру, совершенствуя экзамены, меняя способы подготовки педагогов, улучшая управление системой образования. Все это необходимо, и всего этого недостаточно. Потому что преподавание – сугубо социальная деятельность, она меняется по мере развития общества, она всегда переходна по самой своей сути. И

стабильным состоянием деятельности педагога есть и останется ее нестабильность.

*К. Н. Поливанова*

# Благодарности

Я начал задумываться о некоторых проблемах, рассмотренных в этой книге, в конце 1960-х годов, когда увлечение образовательной политикой подвело меня к вопросу, а что же такое преподавание с точки зрения политиков и насколько хорошо они его понимают. Спустя десять лет любопытство это превратилось в серьезное изыскание: я начал наблюдать работу учителей и читать материалы об этой профессии. Это повлекло за собой новые наблюдения, новые вопросы, новые исследования преподавания и его связи с политикой. Представленный здесь анализ – результат работы нескольких десятилетий, из него я черпал идеи для многих иных своих работ, что замедлило написание этой книги, зато помогло ускорить другие проекты.

Долгая жизнь этого проекта означает также, что я, вероятно, несколько злоупотреблял поддержкой друзей, родственников и коллег. Они откликались с неизменным великодушием. Хочу выразить особую благодарность Магдалине Лампert (Magdalene Lampert) за нашу замечательную совместную жизнь, в которой, помимо многих других вещей, было место долгим разговорам о преподавании, и результаты этих бесед пронизывают всю мою книгу. Во многом это наш с нею общий проект. Отдельная благодарность Деборе Лоэнберг Болл (Deborah Loewenberg Ball) – наша работа была приятной и стала важным источником многих изложенных здесь идей. После стольких лет работы и стольких разговоров я уже не могу ясно различить, где заканчиваются ее мысли и начинаются мои. Я выражаю искреннюю благодарность ближайшим коллегам, студентам и членам моей семьи за их поддержку и полезные комментарии на разных этапах подготовки рукописи этой книги: Тони Брик, Даниель Чейзан, Лиза Коэн, Хелен Фезерстоун, Джей Фезерстоун, Франческа Форцани, Симона Голдин, Пэм Гроссман, Патрисио Хербст, Хезер Хилл, Марвин Хофман, Мэри Кеннеди, Чарльз Линдблом, Милбрей Уоллин Маклафлин, Мэри Метц, Мэри Кэтрин О'Коннор, Дональд Пьюрах, Сенека Розенберг, Ли Шульман, Джим Стиглер, Гэри Сайкс, Дженет Вайс, Сьюзан Уилсон и Алида Цвайдлер-Маккей (Tony Bryk, Daniel Chazan, Lisa Cohen, Helen Featherstone, Jay Featherstone, Francesca Forzani, Simona Goldin, Pam Grossman, Patricio Herbst, Heather C. Hill, Marvin Hoffman, Mary Kennedy, Charles E. Lindblom, Milbrey Wallin McLaughlin, Mary H. Metz, Mary Catherine O'Connor, Donald Peurach, Seneca Rosenberg, Lee Shulman, Jim Stigler, Gary Sykes, Janet A. Weiss, Suzanne Wilson, Alida Zweidler-McKay). Интерес и одобрение Элизабет Нолл,

старшего редактора отдела «Поведенческие науки и право» в издательстве Гарвардского университета, помогли найти этой книге прекрасного издателя, а несколько ее метких замечаний убедили меня прекратить исправления и наконец отправить рукопись в печать. Зоркий глаз Чарльза Н. Эберлайна (Charles N. Eberline) и общая редактура Мелоди Негрон (Melody Negron) из «Westchester Book Services» уберегли рукопись от многих ошибок.

Несколько образовательных учреждений поддержали эту работу. Педагогический колледж Университета штата Мичиган, а также педагогический факультет и Школа публичной политики им. Дж. Форда в Мичиганском университете пригласили меня на должность преподавателя, что позволило мне работать над проектом. Фонд Манделя в Иерусалиме на протяжении многих лет поддерживал мою работу в организации, сфокусированной на преподавании, открывая возможность тут же испытать некоторые идеи на коллегах. Я особенно благодарен покойным Сеймуру Фоксу (Seymour Fox) и Аннетт Хохштейн (Annette Hochstein) – бывшим президентам Фонда Манделя в Иерусалиме – за эти возможности и Морту Манделю за щедрое финансирование фонда, который помог мне справиться с этой работой.

В основу главы 5 положен очерк, опубликованный в «Oxford Review of Education» (осень 2008 года) под названием «Knowledge and Teaching». Главы 1 и 2 написаны по материалам, публиковавшимся под заголовком «Professions of Human Improvement: Predicaments of Teaching» в сборнике: Educational Deliberations: Studies in Education Dedicated to Schlomo (Seymour) Fox. Jerusalem: Keter, 2008.

# 1. Совершенствовать преподавание?

В последнее время в развитых странах наблюдается примечательный скачок амбициозных ожиданий, предъявляемых школам. Политики, чиновники и некоторые педагоги в 1980-х годах принялись говорить, что преподавание в школах должно быть интеллектуально насыщенным и тесно связанным с академической наукой. При Маргарет Тэтчер, Джоне Мейджоре и Тони Блэре британское школьное образование было реформировано с целью добиться его более выраженной академичности. Реформаторы и политики в США также призывали к более глубокому и интеллектуально амбициозному преподаванию, за являя, что ученики должны научиться мыслить независимо и проявлять инициативу при решении различных задач.

Для достижения этих целей в политике и на практике были произведены решительные перемены. Британское правительство централизовало управление государственными школами, акцентировало роль экзаменов и единых учебных планов. В США в нескольких штатах была введена жесткая система тестирования и отчетности – ожидалось, что такой пристальный контроль поможет поднять преподавание на более высокий уровень; многие штаты последовали этой практике после принятия президентом Клинтоном закона об образовательных реформах в середине 1990-х годов. Видные политики, бизнесмены и аналитики утверждали, что школы следует оценивать по достижениям учеников, а не по материальным ресурсам, которыми они располагают. Эти идеи получили новый мощный толчок после принятия в начале президентства Джорджа У. Буша закона о школьной реформе, известного под названием «Ни один ребенок не окажется за бортом» (No Child Left Behind).

Одним такая политика казалась обнадеживающей, другим – неблагоразумной, но, независимо от точки зрения, нельзя не отметить серьезных изменений. Прежде распределение ресурсов было главным инструментом, позволявшим судить о качестве школ в США, а учителя, располагая значительной свободой действий, не несли никакой формальной ответственности за знания учеников. Первая проблема (общая для всех действий по реформированию различных систем), привлекшая мое внимание, – политическая. Произошло рассредоточение властных полномочий вследствие укрепления влиятельных групп интересов (таких, как профсоюзы учителей в Великобритании, Израиле и Японии или органы власти в штатах и муниципалитетах США),

федерализма (как в Австралии) или сочетания всех этих факторов (в США). Способны ли государственные структуры мобилизовать свое влияние и управлять преподаванием и обучением в тысячах классов при такой раздробленности власти?

Вторая проблема связана с образованием и возникла из идеи, что учебный процесс должен стать более глубоким и напряженным. Задача учителей – помочь ученикам разобраться в сути математических понятий, научиться осмысленно читать серьезную литературу, творчески описывать свои идеи и опыт, уметь поддержать содержательную дискуссию по истории и социальным наукам. Независимо от того, что мы думаем об этих устремлениях в принципе, на практике в большинстве американских школ о них ничего не знали. В основном преподавание велось прямолинейно, строилось вокруг учителя, и, если не считать некоторых особо замечательных академических классов, интеллектуальные требования к этому преподаванию оставались весьма скромными. Лишь немногие учителя начальной школы сколь-нибудь глубоко владели какой-либо академической дисциплиной, так что амбициозные цели, предложенные реформаторами, в реальности коснулись лишь нескольких государственных и частных средних школ.

Способна ли власть сдвинуть с места установившуюся практику преподавания?

Возможно. Но чтобы интеллектуальный энтузиазм стал насущной необходимостью для преподавания, многое должно измениться.

Что нужно предпринять, чтобы превратить преподавание из унылой монотонной рутины в смелый интеллектуально амбициозный проект? В американской истории все прежние попытки произвести такие изменения не увенчались особым успехом. Почему же это так трудно?

Еще до Второй мировой войны профессия учителя стала самой изучаемой в Америке – это был объект многочисленных исследований, серьезной критики и неоднократных предложений по реформированию. Послевоенный взрывной рост высшего образования, последовавший затем рост социальных наук и все более активные усилия по реформированию школ привели к всплеску исследований в области образования – и, как результат, к новым предложениям по реформе. Исследователи тщательно изучали педагогическую подготовку учителей, условия их труда, их профессиональные союзы, оклады и заработки, мотивацию при принятии решений и многие другие сопутствующие вопросы. Работая над проектом, я ознакомился со многими из этих исследований и постепенно понял, что даже в таком огромном

количестве работ почти ничего нет о преподавании как таковом. Ученые рассматривали эту профессию с десятков точек зрения и провели вагон исследований, но лишь некоторые задавали элементарные вопросы: что это за занятие такое – преподавание? С какими проблемами сталкиваются учителя и как они их решают? Что можно предпринять для решения этих проблем так, чтобы превратить преподавание в интеллектуально амбициозный проект?

Эти три вопроса определили задачу, какую я для себя поставил. Мои ответы изложены в последующих главах. Они не помогут читателям научиться преподавать или узнать о «находках». Но я надеюсь, что ответы на эти вопросы помогут им понять, что такое преподавание и смежные с ним профессии. Материалами для анализа послужили мои наблюдения в классах начальной и средней школы, интервью с учителями, чтение релевантной литературы, разговоры с коллегами, которые занимаются этой проблемой, но более всего – мои собственные продолжительные размышления.

# 2. Совершенствовать человека

На первый взгляд преподавание кажется достаточно простым делом. Старший или более образованный человек что-то рассказывает тем, кто моложе или менее образован. Дети сидят за партами, подростки сутулятся в лекционных аудиториях, взрослые рассаживаются полукругом. Старший или более образованный человек почти всегда стоит перед ними и почти всегда говорит. Так что ответ на вопрос «Что это за занятие такое – преподавание?», по-видимому, прост: это процесс передачи знаний и навыков.

Все это правда, но еще не вся правда. Можно также сказать, что учителя пытаются улучшить умы, души и привычки своих учеников. Между теми, кто занимается подобным «усовершенствованием», немало различий. Одни учителя работают в детских садах, другие – в университете. Одни преподают физику элементарных частиц, другие проповедуют религиозные верования, а в религиозных школах один человек может преподавать и то, и другое. Условия работы преподавателей так же разнообразны, как и их задачи. Одни работают в крошечных школах, где всего один класс, другие преподают в университетах, где учатся сорок тысяч студентов. Одни учат индивидуально, другие – сразу до четырех тысяч студентов. Но при всех этих различиях суть профессии преподавателя остается неизменной – совершенствовать человека. Подобно психотерапевтам, социальным работникам, духовным наставникам и организационным консультантам, их усилия направлены на других людей с целью помочь им улучшить их взгляды, жизнь, работу и организации.

Профессии, нацеленные на совершенствование человека, ставят весьма амбициозные задачи: улучшить профессиональные навыки, углубить познания, расширить понимание, научить справляться с чувствами, уважать точку зрения другого человека, стать честнее. Представители этих профессий стараются преобразовать взгляды, обогатить возможности и изменить поведение людей. Но в центре всего этого стоит обучение, и именно в нем видится ключ к совершенствованию. Практики регулярно напоминают нам, что их работа крайне важна в современном мире. Преподаватели развивают практический интеллект, навыки теоретического мышления и умение находить решения, без чего, как многие утверждают, современная экономика не могла бы уверенно развиваться или обрушилась бы вообще. Организационные консультанты повышают уровень

эффективности, производительности и даже честности в компаниях. Некоторые из этих профессиональных направлений – например, психотерапия и развитие организационной культуры – довольно молоды, они росли на основе идеи прогресса, популярной в Европе и в Северной Америке начиная с эпохи Просвещения. Другие направления – такие, как преподавание и «пасторская» воспитательная работа – напротив, существуют с древних времен, но и они были переосмыслены в свете современных амбиций.

Все специалисты, работающие в данных направлениях, сталкиваются с несколькими общими проблемами. **Первую** лучше всего можно представить в виде парадокса: квалификация практиков по работе с клиентами оценивается по их специальным экспертным знаниям, однако этих знаний всегда недостаточно. Даже самые образованные и профессионально компетентные специалисты зачастую не могут предложить однозначного решения даже по базовым проблемам. Школьные учителя и академические эксперты редко приходят к соглашению о целях практической деятельности. Многие утверждают, что учителя должны привить ученикам послушание и уважительное отношение к старшим, другие настаивают на необходимости развивать критический ум и способность ставить авторитет под сомнение. Кто-то убежден, что ученики должны изучать только основы, тогда как другие приводят доводы в пользу более серьезной интеллектуальной работы. Сегодня нет объективного научного подхода, который позволил бы однозначно и окончательно разрешить эти споры; а споры эти бурлят и в социальных науках, и в повседневной жизни на обывательском уровне.

Американцы спорят и относительно оптимальных способов достижения академических целей. Одни утверждают, что личный опыт и практическая работа – лучший путь к знаниям, в то время как другие призывают к усердным академическим штудиям. Глубокие разногласия существуют даже среди сторонников серьезного теоретического обучения. Одни приводят доводы в пользу длительной работы над содержанием дисциплины, другие настаивают на важности процесса обучения, формирования критического мышления или стратегий обучения чтению.[1] Наблюдатели и эксперты не сходятся также и в том, как судить об успехе. При обучении чтению или арифметике, как и при любых усилиях по совершенствованию человека, многих поражает, что одно и то же достижение – например, перемножение двузначных чисел – можно трактовать с разных точек зрения, причем каждая будет оправдана в каком-то аспекте. Для развития любой

способности человека мы без труда найдем несколько разных способов, и каждый будет иметь своих сторонников среди наблюдателей и практиков, будет подкреплен более или менее убедительными доказательствами его успешности. И хотя все эти взгляды находят отражение в профессиональной и научной литературе, окончательные суждения выносятся весьма редко.[2] С аналогичными проблемами сталкиваются практики в профессиональных областях, предполагающих совершенствование человека, а также эксперты, комментирующие профессиональное поле этих практиков; и хотя для успешной практики значение экспертных знаний не ставится под сомнение, одних лишь знаний далеко не достаточно.[3]

Некоторые читатели могут мне возразить: дескать, проблему решит научный прогресс или профессиональное образование. Отвечу. Прогноз в вопросах такого рода попросту невозможен, но исторические данные неутешительны. Неопределенность в вопросах совершенствования человека и количество споров на эту тему за минувшее столетие не уменьшились. За это время данная сфера деятельности чрезвычайно расширилась, профессиональное образование в рамках профессий, направленных на совершенствование человека, превратилось в целую индустрию, причем за ее развитием все более пристально следили социальные науки. И вопреки надеждам тех, кто верит в спасительную силу научного прогресса, это развитие сопровождалось нарастанием разногласий и неопределенности. Профессия развивалась, а с нею – и конкурирующие научные школы и соответствующие практики. Юнг и Фрейд основали первые серьезные системы психоанализа. Хотя психотерапия развивалась, прогресс происходил в основном за счет соперничества между подходами к лечению, а изрядная часть специальной литературы была посвящена спорам. Как только схлынул первый скептицизм относительно эффективности психотерапии, на смену ему пришла критика отдельных видов лечения, а позже – жесткая критика терапевтических подходов в целом. Один особенно впечатляющий пример – точка зрения, выдвинутая ведущими психиатрами: душевное расстройство, по существу, рационально, а психотерапия оказывается не столько лечением человека, сколько причиной его страданий.[4]

Подобную историю можно поведать и о преподавании. Споры об оптимальных методах обучения так же стары, как и народное образование. В США некоторые педагоги и богословы в 1700-х годах рассматривали обучение как ожесточенную борьбу с безнравственностью, тогда как другие видели в нем путь к бережному культивированию человеческих добродетелей.

Появление государственных школ в Бостоне в 1830–1840-х годах сопровождалось ожесточенной борьбой между реформаторами и учителями относительно базовой составляющей обучения: должно ли оно сводиться преимущественно к строгому заучиванию фактов из книг или же должно фокусироваться на усилиях по решению «реальных» практических задач? Этот старый раскол никуда не делся, но за прошедшие десятилетия возникло несметное число других теорий и методов, в том числе педагогика Монтессори, анархистские школы, прогрессивизм, теория модификации поведения, открытое образование, бесплатные школы и школы христианских фундаменталистов. С тех пор как в 1840-х годах Хорас Манн провел кампанию в защиту государственных школ, уровень образования, грамотности и гуманности в методических разработках значительно вырос, однако споры относительно этих разработок ничуть не утихли – борьба между подходами к обучению лишь усилилась, а на педагогику посыпались упреки, что это она виновна в угнетении и невежестве. Развитие образования сопровождалось все более и более ожесточенной критикой; дискуссия, стало ли образование лучше или хуже, разбухала как снежный ком. Некоторые наблюдатели изображают обучение как жестокое давление на невинных детей или преднамеренное удержание всего населения в интеллектуальном и политическом рабстве – таких мыслей почти не звучало в ранних дебатах о государственном образовании.[5] Накопление формальных данных из сферы образования привело к укреплению веры в возможности совершенствования человека и к усилению сомнений относительно возможности учителей предоставить такое образование.

Описываемый парадокс отчетливо проявился в недавно совершенных усилиях по реформированию школы. С середины 1980-х годов власти штатов и федеральное правительство стали требовать от школ улучшения их работы, особенно тех школ, где учатся дети из социально незащищенных групп. Политики и чиновники настаивают, чтобы школы устранили разрыв в образовательных достижениях учеников из благополучных семей – и из неблагополучных, а также в достижениях детей афроамериканцев, латиноамериканцев – и белых. По своей амбициозности это беспрецедентная цель, и не только потому, что политики предлагают оценивать школы по конечному результату (а не качеству преподавания), но и потому, что неравенство в социально-экономических обстоятельствах учеников и объеме образовательных ресурсов школ очень велико. Однако те же самые политики, кто выражает исключительную

веру в способность школы к совершенствованию человека, утверждают, что государственные школы потерпели серьезное поражение. Но если, по мнению политиков, в этих школах все настолько плохо, как можно ожидать, что они добьются качественно новых результатов? Решение проблемы – в независимых школах, их структурной реорганизации и ротации кадров. Суть его в том, что многие государственные школы безнадежны и неспособны дать эффективное образование, однако от них можно добиться хороших результатов, изменив организацию и руководство. Данные по поводу того, что почти половина независимых школ делают меньше для повышения академической успеваемости учеников, чем сопоставимые с ними местные государственные школы, не внушают оптимизма, но это не убавляет пессимизма защитников идеи в отношении государственных школ и их оптимизма в отношении независимых школ.

Парадокс экспертных знаний очевиден также благодаря быстрому увеличению количества методик самосовершенствования. Книги, журналы, аудио– и видеозаписи обещают душевное равновесие без врачей: нам нужно просто самостоятельно выполнить лечебную процедуру. Различные эксперты предлагают образование без учителей: мы должны лишь прочесть учебники или воспользоваться компьютером. Менеджеров убеждают, что они смогут за пять минут улучшить свои компании, прочитав книгу или прослушав аудиозапись. Эти схемы свидетельствуют как о неукротимой вере в совершенствование человека, так и о глубоких сомнениях в экспертных знаниях специалистов-практиков. Если мы можем обрести душевное равновесие без врачей, образование – без учителей и создать достойные организации без консультантов, то насколько важны практики и насколько весомы их экспертные знания?

До сих пор расширение возможностей совершенствования человека и накопление знаний об этом скорее увеличивали, а не уменьшали неопределенность, усложняя работу практиков, вместо того чтобы ее упрощать. Практики должны решать больше проблем, больше учиться и работать более профессионально, однако вместе с этими требованиями множатся и сомнения в их экспертных знаниях. Чем больше предпринимается усилий по совершенствованию человека, тем более возрастают наши стремления, знания и возможности. Хотя более совершенные научные и профессиональные знания способствуют взаимопониманию и помогают специалистам в работе, сомнительно, что эти знания завершат спор или внесут ясность.

Одна из причин состоит в том, что, чем больше мы узнаем, тем с большей ясностью нам открывается, сколько еще предстоит сделать и сколько всего можно было бы сделать лучше. Такие выводы непременно сопровождают процесс совершенствования человека.

Я упомянул лишь некоторые из многочисленных свидетельств, но это важнейшие факты, ибо они касаются целей и средств совершенствования. Практики и теоретики спорят, являются ли нынешние разногласия и неопределенность проблемой временной, которая «сойдет на нет» по мере развития социальных наук и профессиональных знаний, или же это – неотъемлемая черта данного рода деятельности. Они спорят, чем считать эти профессии – наукой, ремеслом или социальной инженерией. В отличие от плотницкого или слесарного дела, природа этих профессий, знания и навыки специалистов – предмет неиссякающей неопределенности и часто ожесточенных споров. Мало того, это лишь один источник неопределенности, поскольку ни один специалист-практик не может быть уверен в том, как именно подопечные отреагируют на его действия в классах, на терапевтических сеансах и в других ситуациях. Учителя регулярно сталкиваются с неожиданной интерпретацией их учениками исторических фактов или математических задач, так что зачастую им приходится пересматривать свой подход. Люди, чья профессия связана с совершенствованием человека, не могут работать без своих подопечных, но именно это, как правило, является причиной неуверенности специалистов в результате своей работы.

Попытки специалистов-практиков справиться с парадоксом профессиональных знаний осложняются **второй** серьезной проблемой: их зависимостью от клиентов. Они могут добиться успеха только в том случае, если клиенты прилагают встречные усилия. Если ученики, пациенты и сотрудники организаций не будут работать над собой, профессионалы не смогут им помочь. Плотник может достичь хороших результатов в своем деле, если у него есть навыки и знания, желание работать и хорошие материалы, однако искусство и ремесло учителя окажутся бесполезны, если ученики не воспринимают цели преподавания как свои собственные и сами не пытаются двигаться к результату. Поэтому сопротивление учеников руководящей роли учителя может иметь серьезные последствия: дело не только в том, что ученики не признают авторитет учителя, но и в том, что они лишают его возможности добиться успеха в профессии. Добрая воля и способности клиентов важны не менее, чем устремления специалистов; более того, работа специалистов-практиков в этих

областях часто направлена на развитие мотивации самосовершенствования и приобретения необходимых для того навыков. Независимо от профессиональных достижений и занимаемых должностей, специалисты-практики всегда зависят от своих менее квалифицированных, менее зрелых или менее здоровых клиентов.[6]

Это не сугубо теоретическая проблема – представления и ожидания педагогов и их подопечных нередко расходятся. Учителям, увлеченным Шекспиром или средневековой историей, регулярно приходится иметь дело с учениками, которым ближе точные науки или автомеханика. В таких случаях необходимо договариваться о целях обучения и, возможно, даже пересматривать их – что тоже является частью преподавания, потому что без заинтересованности учеников двигаться вперед нельзя. Совершенствование человека невозможно без желания человека, но ученики обычно боятся этого, сомневаются в результатах, равнодушны к предложениям преподавателя или предпочитают что-то другое.[7]

Зависимость практиков проявляется во всех аспектах их работы. Она может определять тактику их работы, поскольку без заинтересованного соучастия клиентов практикам не добиться искомого результата. Нередко специалистам удается повлиять на мотивацию клиентов, но не всегда, и в любом случае они не могут ее контролировать. Кроме того, мощное влияние на мотивацию клиентов оказывает социальная организация обучения. Во многих государственных – неселективных – школах учителя ищут способы «мотивировать» учеников, для которых школа – досадная обуза. В большинстве же частных – селективных – школ учителя работают с учениками, которые хотят там учиться, и проблема мотивации стоит не так остро. Точно так же большинство психиатров и психоаналитиков в частной практике обычно выбирают пациентов, которые хотят заниматься и готовы сотрудничать, а оплата услуг из своего кармана помогает пациентам мобилизоваться. Мобилизация заинтересованности в различных областях достигается по-разному. В частной практике специалист имеет возможность выбирать клиентов, которые ищут его помощи, и потому проблема вовлечения в сотрудничество стоит для него менее остро, чем для коллег в государственных учреждениях, вынужденных принимать всех посетителей. В первом случае сам социальный контур взаимодействия позволяет управлять мотивацией клиентов, тогда как в государственных учреждениях приходится прилагать усилия, чтобы мобилизовать и заинтересовать клиентов, которые предпочли бы в это время заниматься чем-то другим.

Один из инструментов стимулирования мотивации – делегировать ответственность клиентам. Психотерапевты часто предлагают клиентам самим решить, какие вопросы, в каком порядке и в какой срок они хотят разобрать. Организационные консультанты предлагают клиентам выбрать цели, к которым они будут стремиться, и установить сроки их достижения. Учителя часто пытаются представить себе, что именно покажется заманчивым ученику, и дают ему соответствующее задание; часто они обсуждают с учениками их интересы и корректируют конкретное наполнение курса.[8]

Зависимость специалистов-практиков от клиентов накладывает дополнительные ограничения в придачу к тем, которые связаны с недостатком профессиональных знаний. Если пациент психотерапевта отказывается обсуждать свои проблемы, то пользы от квалификации врача мало; более действенным может оказаться простое, не требующее специальных знаний напоминание, что без участия пациента лечение невозможно, – после чего в воздухе должна повиснуть пауза. Если восьмилетние ученики не дают учителю французского вести урок, то никакое знание французского языка не поможет. Зато могут помочь добрые увещевания учителя, строгие замечания родителей или вызов к директору школы. В подобных случаях профессиональных знаний специалистов-практиков недостаточно, чтобы добиться результата или даже просто начать обучение или лечение.

Практикам нечасто удается использовать свои профессиональные знания «в чистом виде», обычно им приходится делать поправку на согласие клиентов и на их знания и навыки. Заинтересованность и знания клиента – основные вспомогательные компоненты, дополняющие экспертные знания практиков. Более того, иногда одно почти полностью подменяет другое – например, когда увлеченность предметом помогает человеку овладеть им, несмотря на слабое преподавание. Такое сочетание (вклад специалиста плюс вклад подопечного) было бы необходимо даже в том случае, если бы все практики были в высшей степени профессиональны – опять-таки потому, что для учителей, психотерапевтов и организационных консультантов, чья работа предполагает «улучшение» других людей, чрезвычайно важна их заинтересованность; причем она важна просто для самой возможности заниматься с людьми этим делом (обучением, лечением, консультированием), не говоря уже о достижении каких-то результатов. Сколь бы велики, глубоки и совершенны ни были профессиональные познания, они не заменят заинтересованности клиента; более того, работающий с людьми специалист постоянно должен использовать другие важные

навыки, не имеющие прямого отношения к профессиональным познаниям, но имеющие отношение к мотивации и вовлечению клиента в процесс. В разных обстоятельствах социального взаимодействия данная проблема решается по-разному. Специалисты, ведущие частную практику или работающие в государственных, но селективных учреждениях, могут рассчитывать на готовность клиентов мобилизоваться, тогда как их коллеги столь же высокой квалификации, однако работающие в неселективной среде, вынуждены прикладывать особые усилия, чтобы добиться такой же заинтересованности.

**Третья** трудность заключается в том, что специалисты-практики, пытаясь справиться с зависимым положением, разрываются в противоположных направлениях. С одной стороны, профессиональный успех зависит от достижений клиентов – и это мощный стимул добиваться изменений, ибо чем большего добьется клиент, тем заметнее успех практика. С другой стороны, совершенствование человека – процесс нередко рискованный, трудный, и чем более дерзки предстоящие цели, тем сложнее достичь их и тем выше угроза потерпеть неудачу. Если клиенту дано предписание измениться, сперва ему необходимо пересмотреть старые умонастроения или привычки (а то и вовсе от них отказаться), и не важно, о чем идет речь: об изучении физики, улучшении эмоционального здоровья или о повышении организационной эффективности. Если процесс «улучшения» приносит очевидный результат – это радует и стимулирует, но чаще всего процесс идет трудно; в конце концов, старые идеи и навыки худо-бедно работали, и отказаться от них не так-то просто. Клиентам предстоит обрести новые навыки и привычки, сменить угол зрения или принять иную концепцию организации, что также может оказаться для них трудным и рискованным. Если клиентам не удается измениться так, как они надеялись, они не смогут стать тем, кем хотели бы, или оправдать чужие ожидания. В мире, где совершенствование человека считается одной из самых важных задач, подобные неудачи могут стать тягостным испытанием.[9]

Чем более амбициозные задачи ставят специалисты перед своими клиентами, тем вероятнее они спровоцируют ответное сопротивление, ускорят провал или же и то и другое вместе. Поскольку рискованные и труднодостижимые изменения ставят под угрозу профессиональные перспективы практиков, у них есть стимул ставить перед клиентом такие задачи, которые не вызовут у него непроизвольного отторжения и относительно легко достижимы, – ибо скромный успех лучше громкой неудачи. Учителя, врачи и их коллеги родственных специальностей

постоянно размышляют о том, как высоко следует ставить планку: ориентироваться ли на скромные цели, чтобы избежать риска полных провалов и добиться хотя бы некоторого успеха, – либо на масштабные задачи, когда клиенты смогут добиться большего, а следовательно, и специалисты громче заявят о своем профессионализме. Эта проблема не имеет ни временного, ни вообще удовлетворительного решения, но с ней так или иначе приходится справляться.[10]

Три перечисленные проблемы дают о себе знать только в человеческом окружении. Учителям и организационным консультантам – вдобавок к профессиональным знаниям и навыкам – необходимо желание трудиться, и в этом отношении они ничем не отличаются от плотников и архитекторов. Но плотникам и архитекторам не требуется согласия дерева или дизайн-макета. Только учителям и их коллегам смежных профессий, работающим с клиентами, приходится считаться с внутренними качествами – желаниями и способностями – «объекта влияния», поскольку все это вносит коррективы в их труд. Таким образом, специалисты сталкиваются еще с одной проблемой (**четвертой**), которая вытекает из сочетания двух последних: у них есть особый статус, авторитет и влияние, а их клиенты – часто люди с низкой квалификацией, в чем-то неполноценные (или даже имеющие патологии), однако профессионалы-специалисты ничего не могут без своих «неполноценных» клиентов и нередко бессильны в работе с ними. Пациенты, подремывающие на диване, и ученики, уткнувшиеся в комиксы или ведущие бурную СМС-переписку в классе, мешают не только процессу собственного совершенствования, но и профессиональному росту специалистов-практиков.

Последнее наблюдение подводит нас к выводу, что все перечисленные трудности порой срабатывают одновременно, поскольку специалисты-практики существуют в профессии, раздираемы потребностью в реализации своих профессиональных знаний – и зависимостью от клиентов. Их экспертные знания важны для получения доступа к «объектам влияния», завоевания их доверия, для обоснования достойного гонорара или оклада, для положения в обществе и профессионального роста. Но одних экспертных знаний практикам всегда недостаточно, и, чтобы сохранить работу и преуспеть в ней, им приходится задействовать другие ресурсы или умения. Одни дополнения вносят сами клиенты – это желание работать, их собственные знания и навыки. Другие связаны с личностными характеристиками специалистов – начиная от отсутствия страха перед неизвестностью до великодушия, побуждающего человека

посвятить себя помощи другим людям. Третий тип дополнительных факторов относится и к специалистам, и к их клиентам – это способность понять друг друга и поставить себя интеллектуально или эмоционально на место другого человека. Подобная эмпатия и взаимопонимание важны в нашей жизни, поскольку человек – животное социальное, но они в большей степени исследованы в социобиологии и антропологии, нежели в методах совершенствования человека.[11] Совершенствование профессиональных знаний и навыков, безусловно, необходимо для преподавания и родственных ему профессий, но для успешной работы требуется нечто большее, чем просто хороший багаж специалиста.

Так что, видимо, утверждение, что профессиональное совершенствование человека невозможно, вполне справедливо.[12] Учителя, психотерапевты и организационные консультанты не рвут на себе волосы, горько оплакивая свою тяжкую участь, а, как и все, каждый день ходят на работу и, в дополнение к описанным трудностям, еще и позевывают от скуки. Но все-таки им приходится еще и справляться с уникальными, глубокими проблемами, которые не имеют удовлетворительных решений, а решения, какие специалистам удается подобрать и применить однажды, неустойчивы и рассыпаются, как карточный домик, при попытке применить их в других обстоятельствах.[13] В то же время, если мы говорим, что такие проблемы есть и с ними надо как-то управляться, это не означает, что управляться с ними надо постоянно или что именно они требуют наибольшего внимания. Так, специалисты и клиенты сами могут регулировать, насколько для них актуальны определенные проблемы. Если психотерапевты предлагают клиентам когнитивно-поведенческую терапию для снижения веса или отказа от курения, выбор ожидаемого результата и методов его достижения не таит в себе никакой неопределенности. А вот при традиционной «инсайт-терапии», когда пациенту разъясняются причины и особенности его недуга – отчего он объедается или курит, – специалист помогает сперва решить, как быть, а потом и осуществить задуманное, неуверенность и сомнения увеличиваются.

Итак, у практиков и их клиентов есть выбор: повысить риск и напряженность работы, включив относительно сложные и неоднозначные цели и методы, или же облегчить задачу, поставив относительно ясные и простые цели. Они не могут действовать независимо друг от друга, но в их власти регулировать свою совместную работу, выбирая цели и используемые для их достижения методы. Такое регулирование – центральный элемент в процессе совершенствования человека, поскольку позволяет

специалистам и их клиентам определить, насколько явно будут проступать описанные выше проблемы и какие навыки, знания и личностные ресурсы следует им задействовать.

Специалист и его клиент – вовсе не Робинзон Крузо и Пятница, оторванные от всего мира на своем необитаемом острове. На их взаимодействие влияют общество, экономика и культура. Некоторые учителя работают в заведениях, куда принимают только талантливых и мотивированных учеников, где за плохую успеваемость отчисляют; скорее всего, им не придется бороться с зависимостью от учеников, в отличие от своих коллег, работающих в не слишком сильных государственных школах. Некоторые учителя работают в школах или в среде, где четко определены критерии образовательных достижений; вероятно, они менее озабочены вопросами выбора целей и методов обучения, чем их коллеги в школах или системах, раздираемых постоянными спорами по этим вопросам. В одних случаях социально-организационные рамки обостряют проблемы совершенствования подопечных, в других, наоборот, притупляют. Иногда изменение этих рамок увеличивает необходимость в особых экспертных знаниях для получения едва заметных результатов, в то время как в других случаях удается достичь прекрасных результатов с весьма скромными экспертными знаниями.

Итак, идентификация трудностей, с какими сопряжен процесс человеческого совершенствования, не означает, что все практики постоянно ими озабочены, тем более что повышенное внимание – не тот способ, который поможет с ними справиться. Специалисты и их клиенты могут регулировать объем своего внимания к ним; равно как может регулировать его и общество, регулируя социальные рамки, в которых происходит их взаимодействие. Многое можно понять, если разобраться, почему одни специалисты со своими клиентами не слишком озабочены указанными проблемами, тогда как другим они не дают покоя. Да, названные проблемы – отличительное свойство рассматриваемых профессий, но не всегда они актуальны более прочих задач. Я предлагаю понимать их как полезный инструмент для уяснения сути работы в этих профессиях, независимо от того, насколько они волнуют специалистов.

Мое утверждение об особом статусе этих профессий не означает, что они уникальны, – у них много общих черт с другими видами деятельности. В начале XXI века многие профессии могут претендовать на совершенствование человека, и в большинстве случаев это будет правдой. Социальный прогресс все более и более становится общепринятой ценностью, и все больше

профессий и предприятий ссылаются на него, объясняя свою деятельность. Рекламодатели утверждают, что они помогают нам удовлетворять эмоциональные потребности. Менеджеры уверяют, что они повышают нашу производительность или способность получать удовольствие от работы. Производители мыла объявляют, что их продукция «заботится» о наших детях. Но, что бы они ни говорили, только учителя, психотерапевты и представители сходных профессий работают непосредственно с людьми, развивая их интеллектуальные способности, совершенствуя навыки и организационные структуры.

Но может возникнуть и такой вопрос: а как насчет многих других профессий, о которых до сих пор не упоминалось, но которые предполагают непосредственную работу с людьми? Это продавцы косметики и их клиенты, хирурги и пациенты, менеджеры по кадрам в больших корпорациях и служащие, охранники в тюрьмах и заключенные. Нам постоянно обещают совершенствование человека в таких областях, как косметика, здравоохранение, менеджмент и принудительное содержание под стражей. Можно ли отрицать, что представители этих профессий тоже занимаются совершенствованием человека?

Рассмотрим, что такое совершенствование в их случае и как они его добиваются. Хирурги не пытаются превратить пациентов в своих учеников-подмастерьев, а у продавцов нет намерения сделать так, чтобы их клиенты могли продавать пылесосы или энциклопедии.[14] Некоторые старшие менеджеры пытаются помочь подчиненным тоже стать управленцами, но многие этого не делают. В таких профессиях, как продажи, клиническая медицина и различные направления менеджмента, перед специалистами стоят совершенно другие задачи: продажа или производство товаров, увеличение прибыли, восстановление функций костей и внутренних органов и т. п. Влияние на умы, души и знания в лучшем случае носит вспомогательный характер, а чаще всего вообще не имеет значения или добавляется в качестве необязательной декорации. Тюремные охранники и полицейские – скорее блюстители закона, нежели воспитатели; их задача – удержать подопечных от неприятностей, а не развивать их способности.[15]

Напротив, учителя достигают успеха только в том случае, если помогают ученикам приобрести некоторые элементы своих собственных профессиональных знаний: предмета, навыков объяснения, стратегий решения проблем и т. д. Успешные классические психотерапевты, как правило, делают то же самое, помогая пациентам приобрести элементы собственных экспертных знаний: учат понимать эмоциональные проблемы и их

причины, улавливать симптомы и выделять барьеры на пути лечения. Только учителя и специалисты родственных профессий должны помочь своим клиентам научиться самосовершенствоваться, только в этих областях, чтобы добиться успеха, клиенты должны стать учениками специалистов.

Таким образом, даже если во многих современных профессиях и содержатся элементы совершенствования человека, сохраняются существенные различия между практиками «улучшения» человека и другими профессиями, так или иначе оперирующими людьми. Однако было бы неразумно раз и навсегда разграничить эти виды деятельности, поскольку различия могут оказаться спорными. Одни менеджеры по кадрам определяют успешность своей работы с точки зрения полученной прибыли или произведенных единиц продукции, тогда как другие делают акцент на достижении понимания, приобретении знаний и развитии способностей. Одни тюремщики видят свою роль как сугубо охранную, другие действительно стремятся к реабилитации заключенных; в одних тюрьмах сотрудники работают так, будто они учителя, а в других царит жестокость или равнодушие.[16] Учителя, в свою очередь, порой ведут себя подобно тюремным охранникам, порой же стремятся обеспечить своим подопечным интеллектуальную свободу. То, в какой именно форме проявится профессия, среди прочего зависит от организационных различий, склонностей клиентов и предпочтений специалистов.

Другая причина избегать жесткого разграничения – тот факт, что профессии меняются с течением времени. Врачи традиционно определяли свою работу с позиции физического здоровья пациентов, и многие все еще придерживаются этого, но все более очевидной становится зависимость физического здоровья от того обстоятельства, насколько хорошо пациенты понимают свои проблемы и насколько серьезно готовы следовать медицинским предписаниям и рекомендациям, – в результате врачи все больше сил тратят на то, чтобы добиться взаимопонимания с пациентом и склонить его к сотрудничеству. Пять или шесть веков назад школьное преподавание было незатейливым – детей обучали простым навыкам, полезным в торговле, и разнообразной учетно-административной работе, а особое внимание уделяли воспитанию, связанному со спасением души для вечной жизни. Проблемы совершенствования человека никого не волновали, поскольку светское совершенствование не считалось сколь-либо важным. Профессии, обращенные к совершенствованию человека, – это «придумка» последних веков, следствие усилий по укоренению идеи прогресса в социальную практику. Один из

результатов этих шагов – преображение нескольких старейших профессий. Пасторская работа, которая на протяжении многих веков была сосредоточена на спасении души, постепенно сместила фокус; пасторы по-прежнему предлагают наставничество в вопросах, не касающихся земной жизни, но и они используют инструменты социальной работы, образования и психотерапии так, что даже их религиозная деятельность теперь включает элементы совершенствования в светском его понимании.

Размываются и границы между профессиями, направленными на совершенствование человека, поскольку они трактуются по-разному в зависимости от культурных особенностей общества. Темпы модернизации в разных странах различаются, различается и степень энтузиазма по поводу доктрины прогресса. Психотерапия приобрела гораздо большую популярность в Америке (что объясняется протестантской страстью к самосовершенствованию), чем в европейских странах, где она была изобретена. Диапазон педагогических задач в азиатских странах гораздо уже, чем в США, но даже среди американцев отмечаются глубокие разногласия по поводу того, насколько процесс обучения должен быть сопряжен с процессом совершенствования человека. Фундаменталисты часто рассматривают преподавание традиционно и утверждают, что оно должно готовить учеников к спасению души. Некоторые реформаторы и практики полагают, что преподавание следует ограничить академическими вопросами и не вменять ему задачу совершенствования в более широком смысле. Однако вездесущие мотивы совершенствования звучат и здесь: фундаменталисты рассматривают школу как альтернативу светскому образованию с его широкими целями – наряду с академическими вопросами светская школа уделяет внимание повышению самооценки, половому воспитанию и т. д.

Эти аргументы не утратят актуальности, усиливаясь и ослабевая в зависимости от обстоятельств, но все они – вариации на тему основного современного тезиса: с помощью специальных знаний и навыков человечество способно самосовершенствоваться, улучшать общество, исцелять разум и душу, совершенствовать организации. Бесполезно давать этим профессиям строгие определения, ибо исторические и социальные вариации вносят свои коррективы, не позволяя удержать особенности профессий в определенных рамках. Мы видим, что некоторые профессии, предполагающие совершенствование человека (преподавание, психотерапия и организационное развитие), наиболее далеко ушли вперед, по

крайней мере в США, так что в них проблемы роста проявляются с наибольшей очевидностью. Мы также видим, что и в менее развитых странах данные профессии развиваются в том же направлении, так что можно уверенно предположить, что в будущем это движение еще более обозначится.

Было бы удивительно, если бы импульс совершенствования человека не усиливался, распространяясь на новые профессии и предприятия. Через несколько десятилетий продавцы могут стать специалистами в области шопинг-терапии, используя товары, услуги и клинический «инсайт» именно в этом аспекте. Уже есть доказательства, что потребители, покупая товары и услуги, пытаются улучшить свое эмоциональное состояние, и многие продавцы им в том мастерски помогают. Хотя сегодня я могу описать главные особенности таких профессий, как преподавание и психотерапия, разумно предположить, что задачи по совершенствованию человека продолжат множиться и в дальнейшем, если не произойдет никакого резкого изменения курса или краха современной цивилизации. В обществе, которое рассматривает прогресс в неразрывной связи с повышением исполнительского умения, личного комфорта и удовлетворения желаний индивидуума, будет трудно избежать подобной экспансии.[17] Границы этого нового семейства профессий, вероятно, так и останутся размытыми. В определенной мере это связано с тем, что они простираются в неровной и постоянно меняющейся области.

Приведенные доводы помогают лучше понять мое заявление, что профессии, направленные на совершенствование человека, невозможны. Раздавая великие обещания улучшить современное светское общество, они плодят и великие загадки современности. В каждой профессии они систематизируются по-разному, поскольку в каждой из них применяется свой подход к постановке задач и решению проблем. Классическая психотерапия фокусируется в основном на беседах об эмоциональном обновлении и процессе самопознания; специалисты и их клиенты концентрируют внимание на выявлении проблем и их решении путем глубокого анализа биографии клиента, выработки новых привычек либо сочетая то и другое. Напротив, учителя ставят цели и решают проблемы совершенствования человека путем изучения различных дисциплин, при помощи теорий приобретения знаний и методик преподавания или же определенной комбинации этих элементов. Хотя специфическая рамка поставленных задач варьируется в зависимости от сферы совершенствования человека, у всех этих профессий много общего. Все специалисты стараются улучшить положение

человека, развивая его способности думать, чувствовать или действовать. В результате специалисты и их клиенты регулярно сталкиваются с одними и теми же проблемами. Кем может стать этот человек? Что считать совершенствованием в данном конкретном случае? Какие методы для приближения к желательному результату будут оптимальными и уместными? И как мы узнаем, что все сделано хорошо либо достаточно хорошо или вообще – конструктивным ли оказалось наше вмешательство? Должны ли специалисты придерживаться максимально широкого представления о человеческих возможностях и настаивать на более ощутимых достижениях клиентов – или же им следует ограничить свои притязания и снизить требования к себе и клиентам, установив более простые и достижимые цели?

Таким образом, представители наших замечательных профессий сталкиваются с разнообразными вариациями на тему производства и оценки человеческих достижений, с которыми сталкиваются все современные общества при формулировании государственной социальной политики. Заниматься совершенствованием человека – важнейшая, фундаментальная задача для современного общества. Поскольку учителя, врачи и организационные консультанты пытаются способствовать ее выполнению и тем самым берут на себя ответственность за обещания современной цивилизации, они также волей-неволей вынуждены разбираться с проблемами определения и оправдания совершенствования человека, с которыми общества пытались справиться на протяжении всей эпохи современности. Но они решают эти проблемы на уровне усилий по совершенствованию отдельных конкретных индивидов, а не разрабатывая масштабные меры социальной политики. Как аналитик я могу использовать выявленные проблемы совершенствования человека в качестве кубиков или аргументов для дальнейших рассуждений, но практики должны находить те или иные способы управляться с ними – причем способы достаточно надежные, чтобы заслужить право помогать следующему человеку в очереди, тому, кто придет через час или завтра.

# 3. Преподавание

Преподавать – это всегда преподавать что-то. Мы делаем вывод, что повар обучает поваренка, если замечаем обмен кулинарными знаниями между ними. Если бы мы видели, что они читают газету или обсуждают бейсбольный матч, то вряд ли решили бы, что тут происходит обучение кулинарному искусству. Процесс передачи знаний – ключевой момент преподавания, и именно это подчеркивают наблюдатели, если их просят описать ситуации, когда такого процесса не происходит. Тогда они говорят, что учителя «отбывают номер» или занимаются чем угодно, только не преподаванием.[18] Отсутствие процесса передачи знаний лишает преподавание главного компонента.

Но если передача знаний – признак преподавания, как можно обозначить границы профессии? Преподавание в школах и университетах – только часть разнообразной деятельности, направленной на передачу знаний с намерением или эффектом обучения. Родители передают знания детям (а те регулярно отвечают им взаимностью), водопроводчики – клиентам, священники – прихожанам, чиновники – избирателям, а радиоведущие – своим слушателям. Однако признать, что обучение происходит повсеместно, не означает, что мы отрицаем существование соответствующей профессии – одной из важнейших для человечества. Передача знаний и навыков крайне важна абсолютно во всем: от уборки помещений до высокой культуры, но большая часть этой деятельности происходит довольно обыденно. Намеренный целенаправленный инструктаж – лишь скромный ручеек в огромном море неформального и часто непредумышленного обучения.[19]

Но всякий ли пловец в этом море – учитель? Под определенным углом зрения это кажется бесспорным. Нельзя отрицать, что мы учимся у других людей, которые не собирались нас ничему учить: были ли они нашими учителями? Мы тоже могли учить, когда меньше всего были к этому расположены, а часто и против своего желания. Если на это обратить наше внимание, мы можем удивиться или даже огорчиться, попытаемся все отрицать; но те, кто чему-то у нас научился, продолжают настаивать, рассказывая, сколь многому мы их научили, и наши возражения им обидны. Можем ли мы спорить с ними и разуверять их?

Можем, поскольку преподавание и научение – это два разных процесса, иногда они связаны между собой, но часто – нет. Большинство видов научения не зависит от какого-либо

специально осуществляемого преподавания, а намеренное преподавание часто не приводит к научению. Каждый из нас предлагает людям много возможностей перенять наши навыки, при этом мы не считаем, что преподаем что-либо. Мы учимся, подражая окружающим бесчисленными способами, копируем тех, кем восхищаемся, и отвергаем то, что нас отталкивает. Такое научение происходит у родных братьев и сестер, поскольку они растут в тесном контакте, сознательно копируя те черты, которые находят привлекательными, и отклоняя другие. Лишь некоторые делают это осознанно, большинство же учатся на примере. То же самое происходит в ситуациях, которые социологи называют «влиянием сверстников» или «эффектом контекста», когда школьники перенимают друг у друга определенные установки – например, увлечение спортом, отношение к работе в школе или флирту. Иногда это мешает учебе. Мы формируем чувства и ценности, точно так же извлекая уроки из слов и поступков, которые совершенно не были предназначены для того, чтобы кого-то учить. Если мы чему-то научились, это еще не означает, что кто-то нас учил. Если бы научение было возможно только путем преподавания, передача знаний происходила бы слишком медленно и общество было бы очень неповоротливым. Одна из причин, почему общество вообще функционирует, состоит в том, что многому люди учатся незаметно для себя. Мы наблюдаем, читаем, слушаем радио или смотрим телевизор. Хотя большая часть действий не предназначена для обучения, мы тем не менее извлекаем для себя уроки.

При педантичном подходе независимое приобретение знаний на случайных примерах может показаться несерьезным, но существует множество причин, почему его стоит рекомендовать. Такое научение значительно уменьшает стоимость передачи знаний и навыков, а высвободившиеся драгоценное время и интеллектуальный потенциал можно употребить на что-то другое. Дабы превратить случайное научение в осознанное преподавание, нам пришлось бы отказаться от многих видов социальной активности просто потому, что не хватило бы ни времени, ни денег, ни интеллектуальных возможностей, чтобы специально преподавать все, чему следует или можно научиться. Поэтому я выделяю практику осознанного преподавания из необъятного моря неформального обучения. Между ними два ключевых различия: практика преподавания относительно продумана и структурирована, в то время как повседневное обучение носит случайный и несистематический характер; учителя стремятся, чтобы в результате их преподавания ученики приобретали знания, случайные же «инструкторы» почти или полностью не

придают значения случившемуся обучению. Это именно два разных процесса, поскольку учителя легко могут преподавать, не слишком заботясь о результате и не беспокоясь о связи своей деятельности с научением. Многие преподаватели тем и отличаются, что фокусируются на структуре и содержании лекций, нисколько не интересуясь тем, что вынесут из прочитанной им лекции студенты, и не пытаясь преподнести материал так, чтобы он стал понятнее.

Это означает, что есть различие между профессией преподавателя и практикой преподавания: многие из тех, кто формально является преподавателем, вовсе не преуспели в практике преподавания. Немногие исследователи обращали внимание на эту особенность, но среди подметивших ее был Джон Дьюи, сказавший буквально следующее: «Преподавание можно сравнить с продажей предметов потребления. Нам следует посмеяться над продавцом, который заявил, что продал очень много товаров, хотя никто у него ничего не купил. Возможно, есть учителя, которые думают, что славно поработали, независимо от того, чему научились их ученики. Между преподаванием и обучением можно поставить такой же знак равенства, как между продажей и покупкой».[20]

Таким образом, педагогическая практика – это изобретение, искусственная деятельность, выдуманная альтернатива стихийному самообразованию.[21] Учителя стремятся улучшить обучение, организуя преподавание таким образом, чтобы направлять, использовать и поддерживать возможности учеников; помимо прочего, успех зависит от взаимопонимания, о котором я уже говорил. При такой работе учителя берут на себя ответственность за приобретение знаний; они пристально следят за вовлеченностью учеников в мыслительный процесс и соответственно подстраивают свои учебные планы. Такая манера преподавания оптимизирует как процесс обучения, так и овладение предметом. В повседневном «просвещении» преподавание и обучение могут совпасть лишь непреднамеренно, без осознания происходящего, или же возникает случайный и мимолетный контакт; намерения «учителя» разобраться в мнении другого человека минимальны или отсутствуют вообще. «Ученики» могут извлечь пользу из таких случайных встреч, если будут использовать возможности, предоставляемые другими людьми бессознательно, но в таких случаях успех обучения – это не плод успешного преподавания. Взять на себя ответственность за обучение студентов не означает учиться вместо них – учиться они должны сами. Имеется в виду, что учителя культивируют такие методы преподавания, которые наиболее способствуют

усвоению материала.[22]

Конечно, большинство учителей полагают, что они настраивают учеников на обучение и что их методика преподавания эффективна. Тем не менее они не особенно приглядываются к тому, что творится в головах учеников, и не пытаются соответственно корректировать свои методики преподавания. Такие учителя не стремятся взглянуть на изучаемый материал глазами ученика, а затем преподнести его с учетом сделанных выводов. Если преподавание и обучение в таких случаях совпадают, то лишь потому, что ученики в состоянии воспринять материал, несмотря на невнимание учителей к тому, что и как они понимают; ученики используют предоставляемые учителями возможности, но их обучение – это не плод работы преподавателя.

Никакого абсолютного разграничения педагогической практики и обыденного обучения быть не может. Во внешне автоматическом поведении рассеяны крупицы осознанности, а в основе осознанных действий заложена большая доля автоматизма. Но степень осознанности и интенсивность усилий, нацеленных на выстраивание связи между преподаванием и обучением, значительно варьируются. С одной стороны континуума – полное отсутствие намерения обучить, когда не предпринимается ни малейших усилий связать преподавание с обучением; такой «учитель» не стремится вникнуть в работу ученика. С другой стороны – сознательная разработка методик преподавания, включающая продуманные действия по стимулированию обучения. Между этими полюсами – широкая полоса преподавательской практики, которая в силу своей традиционности представляется естественной и разумной, но которой не хватает пристрастного отношения учителя к процессу и методике преподавания. Чем более осознанно ведется преподавание и чем больше оно заряжено учительским стремлением именно обучить, тем в большей степени оно заслуживает названия педагогической практики.

# Преподавание сознательное и механическое

Многие подмастерья, постигающие ремесло, не получают особенной пользы от сознательного их обучения. Они работают с мастерами, у которых нет программы по передаче умений и навыков, и выглядит это примерно так: «Смотри на меня», «Делай как я» или «Делай, что я говорю, и не приставай с вопросами». В таких случаях новички «схватывают из опыта». Мастер может исправлять ошибки, а может просто ворчать или кричать в раздражении, может менять указания или «задвигать» учеников и все после них переделывать. Такой вид обучения достаточно распространен и работает. Многие матросы, работающие по выходным, извлекают уроки из сознательного обучения, когда капитан приказывает команде ослабить паруса в одних ситуациях и натянуть в других. Матросы обязаны научиться, к примеру, тому, как туго натягивать паруса и быстро их закреплять, когда судно идет против ветра, и ослабить узлы при попутном ветре. Эти знания необходимы в парусном спорте, и каждый, кто им занимается, должен уметь делать и то, и другое, переняв опыт мастера. Но, как и большинство подмастерьев, «воскресные» матросы учатся путем подражания чьим-то действиям, и учебный план здесь не предусмотрен.

Опытные мастера и шкиперы – учителя, если под этим термином мы понимаем кого-то, кто создает возможности, из которых люди могут извлечь для себя уроки. Но тогда все мы – учителя, причем работаем постоянно, за исключением того времени, когда спим или пребываем один на один с собой. Случайные учителя – или, можно сказать, учителя по случаю – иногда действуют сознательно в том смысле, что просто понимают тот факт, что новички будут учиться, подражая их действиям, выполняя команды, а кое в чем разбираясь самостоятельно. Иногда они даже рассчитывают на то, что новички будут учиться именно так. Но подобный подход не предполагает специального обучения, поскольку одни извлекают незначительную пользу из такого вот сознательного преподавания, другие вообще ничего не извлекают, кроме самого момента обучения. Опытные матросы и шкиперы не демонстрируют новичкам того, чему тем предстоит научиться; они не объясняют свою работу (а если и разъясняют – то только ее элементы) на доступном для новичков уровне и при этом не дают им возможности понять и сначала постараться попробовать

сделать то, чему следует научиться. Они не пытаются поставить себя на место учеников и действовать в соответствии с этим. Вместо того чтобы научить их, новичкам просто дают указание натянуть «этот парус» или закрепить «вон то соединение». Процесс, выстроенный иначе, предполагал бы, что обучение – не менее важно, чем собственно ремесло, будь то слесарное дело или парусный спорт, и на него отводится время. Но когда все внимание уделяется ремеслу, возможность для объяснений, почему это следует делать или следует делать именно так, а не иначе, минимальна или отсутствует вообще. И это уже не говоря о том, что специалисты должны были бы подготовить примеры, показать, как это делается, и дать возможность попрактиковаться. Но специалисты-практики просто тянут новичков за собой и дают им возможность выполнить работу как можно лучше на доступном для них уровне. Мы постоянно извлекаем уроки из таких возможностей, сочетая подражание и безоговорочное выполнение указаний, анализируя последствия своих действий и делая выводы. Такая учеба распространена, неизбежна и часто плодотворна. Она может быть одновременно и трудной, и приятной. Когда Марк Твен описывал, как он учился управлять речным судном на Миссисипи, то, отдавая должное владельцу судна господину Биксби, утверждал (несмотря на серьезные доказательства противоположного), что тот не был его учителем. [23] Но когда новички учатся таким образом, это не означает, что кто-то специально создавал для них условия.[24]

Сознательное обучение может быть разным, двигаясь по нарастающей от скудного минимума. Некоторые опытные мастера практикуют весьма экономные способы обучения: предлагают задания, стараются при случае продемонстрировать что-то на примерах и дают новичкам возможность потренироваться самостоятельно. Затем ждут результата. Тем, кто справился, предлагают другое задание или показывают новый образец деятельности. Тем, кто не справился, иногда отводится больше времени, но чаще всего обучение на том и заканчивается. Обучение это сознательное, но аскетичное. Наставничество скрупулезно дозируется.

Некоторые мастера стараются обучать на примере. Плотники могут научить пользоваться ручной пилой, продемонстрировав, как чисто распилить брус. Они показывают, как захватить ручку, рассчитать длину хода и где приложить усилие, но помимо таких демонстраций они ничему не учат. Когда ученикам все показали, овладевать дальнейшим они должны самостоятельно – методом проб и ошибок, ориентируясь на свои впечатления об увиденном. Некоторые мастера идут дальше. Выполняя работу, они

комментируют все свои действия. И когда новичок приступает к повтору того, что он видел, плотник стоит у него за плечом и направляет его движения, так что ученик может почувствовать, «а как надо». Затем плотник наблюдает работу ученика и делает замечания, инструктирует, задает вопросы, показывает. Если ученик испытывает затруднения, плотник снова отвечает на все вопросы, пересматривает задание, предлагает другой пример или возвращается к предыдущему материалу.

В рамках обучения любой профессии заложена масса вариантов сознательного преподавания. Некоторые плотники и водопроводчики, работая с учениками, уделяют минимум времени (если уделяют вообще) тому, чтобы их подопечные приобретали знания, в то время как другие предоставляют возможность смотреть, практиковаться, исправлять ошибки и задавать вопросы. Такие вариации столь же очевидны в школах, как и при обучении плотницкому или слесарному делу. Некоторые учителя много времени уделяют примерам и обсуждениям, детально продумывают и перерабатывают учебные программы, тогда как другие не обременяют себя подобными ухищрениями. Они предпочитают пользоваться текстами, написанными кем-то еще, никогда не ставят написанное под сомнение, не приводят примеров и не раздумывают над тем, как подать материал. Или же они планомерно следуют инструкциям вышестоящих инстанций без осмысления содержания, не вникая, насколько эти предписания отражают рассматриваемую область знаний и методику донесения материала до ученика. Сфера деятельности этих людей – образование, в связи с чем мы называем их учителями, однако было бы несправедливым считать, что они занимаются преподаванием; они – школьный эквивалент водопроводчиков в сопровождении практикантов: не задумываются о подаче знаний, игнорируют вопросы учеников и дают минимум объяснений.

Следовательно, есть все основания утверждать, что понятия «преподавание» и «профессия преподавателя» не эквивалентны. В каком-то смысле практика преподавания – лишь часть профессии, поскольку многие учителя в своей работе не сознают связи преподавания с обучением. Конечно, в одних случаях учителя преподают осознанно, в других – механически. Совершенствование качества преподавания – это лишь часть того, что делают учителя, и часто – очень небольшая часть.

Однако педагогическая практика – нечто большее, чем профессия, потому что учитель, стоящий перед классом, – это не единственный возможный источник «сознательного обучения». К услугам учащихся также разнообразные письменные материалы,

видеозаписи и компьютерные программы, равно как и товарищи, если они обучаются вместе. За минувшие пару столетий – по мере того как формальные образовательные структуры вытесняли неформальные социальные институты образовательной направленности и по мере изобретения, совершенствования и широкого распространения новых образовательных инструментов и технологий – появилось гораздо больше вариантов сознательного обучения.

Когда мы говорим, что сознательное обучение стало более частым явлением при появлении специализированных учебных заведений, это не обязательно означает, что его стало меньше в повседневной жизни, поскольку и здесь есть признаки большей распространенности продуманного подхода. Например, методы воспитания детей в семьях среднего класса и верхушки среднего класса сегодня почти наверняка в большей мере содержат элементы сознательного обучения, чем два или три века тому назад. Хотя дети из таких семей получают обычно более качественное (сознательное) обучение в школе, чем их ровесники в XVII веке, очевидно, что у многих из них и домашняя обстановка гораздо более выраженно выстроена под цели образования. Подобное явление наблюдается и в некоторых профессиях. В XVII веке торговцы многому учились в процессе работы, и они, конечно, посещали школу меньше, чем их ровесники ныне. Но с появлением новых технологий и с изменениями организационной структуры эта работа стала в чем-то сложнее, а в чем-то цивилизованнее. В таких случаях и потребности, и возможности для сознательного обучения сотрудников возрастают. Однако немало и таких профессий, где изменения технологии и организации труда привели к сокращению требуемого объема навыков, что снизило и потребность в сознательном обучении тех, кому не обходимо овладеть ими. Так что тщательно продуманное преподавание в учебных заведениях, вероятно, распространялось не за счет сокращения доли неформального обучения.

Итак, сегодня, благодаря распространению всеобщего школьного образования, сознательное преподавание в стенах классной аудитории встречается чаще, чем когда-либо прежде; но его доля в общем объеме целенаправленного обучения – с появлением новых технологий и форм социальных отношений – день ото дня сокращается. По-видимому, по мере расширения спектра методов обучения и способов коммуникации преподавание в аудитории лицом к лицу будет и далее идти на убыль, а обучение все больше будет осуществляться с помощью сложных телевизионных и компьютерных видеосистем.

Социальная организация преподавания как особого вида деятельности в стенах школы помогла закрепиться продуманному подходу к обучению, однако профессия учителя – лишь одна из множества платформ, также ориентированных на сознательное обучение. Практику преподавания все меньше и меньше можно считать прерогативой людей, работающих в школах и университетах.

# Связь преподавания и обучения

Педагогическая практика включает в себя сознательные усилия по увязыванию преподавания с обучением для повышения эффективности последнего. Где бы ни работали учителя, сколь бы скомканы и торопливы ни были занятия, они всегда пытаются перекинуть мостик через расщелины и зазоры, то и дело отрывающие преподавание от обучения. Осознанное стремление связать их мостками – важное и даже конститутивное свойство педагогической практики, и зависит оно, помимо прочего, от способности понимать собеседника – той самой способности к взаимопониманию, которая, по утверждению социобиологов и антропологов, и обусловила эволюцию нашего вида. Если учителя не могут организовать учебный процесс на более высоком уровне по сравнению с тем, что происходит при обычном повседневном, неформальном или случайном обучении, трудно поверить их заявлениям о совершенствовании методики преподавания.

Мы обсудим, каким образом учителя могут увязывать преподавание с обучением, но важно отметить, что подобные связи нельзя устанавливать без разбора где угодно. Люди с легкостью устанавливают контакты в барах и на пляжах, в результате чего часто происходит и преподавание, и обучение, но бары и пляжи – не лучшее место для преподавания. Чтобы разобраться в вопросе, как учителя устанавливают контакты, способствующие обучению, необходимо обозначить плоскости, в которых встречаются учителя и учащиеся. Это должна быть некоторая среда, благоприятная как для намеренно осуществляемого, так и для обычного обучения, независимо от того, где оно происходит – в классах или виртуально за компьютером. Мне удалось выявить три такие среды или плоскости. Первая – это плоскость передачи знаний: какие знания и как именно учителя должны донести до учащихся. Вторая – организация учебного обсуждения. Третья – ознакомление учителя со знаниями учеников. Навыки и знания, какими учитель обладает соответственно этим трем плоскостям, нельзя назвать незаменимыми или универсальными. Они свойственны и необходимы процессам любого обучения, но работа учителя в каждой из плоскостей реализуется по-разному. Кроме приведенных здесь трех, наверняка есть и другие; я не утверждаю, что мой список исчерпывающий, хотя что-то еще мне не приходит в голову. Для моих целей этого достаточно, поскольку указанные три плоскости позволяют раскрыть тему практически полностью. Всякому, кто преподает или планирует преподавать, приходится

выстраивать свои действия в трех перечисленных направлениях, независимо от того, о каком предмете идет речь и где именно встречаются педагоги и обучаемые ими учащиеся.

Знания – одна из плоскостей, где можно связать воедино преподавание и обучение. Любой учитель так или иначе обозначает ученикам, чему им предстоит научиться, фиксирует акценты – даже если он просто дает задание прочесть определенные главы в книге. Учитель формирует объем знаний учащихся, пусть даже просто определяя для них последовательность шагов, материал или методику обучения. Так или иначе педагоги дотягивают свои знания до учеников и пытаются установить связи, стимулирующие продвижение в обучении. Это могут быть стандартные тексты, решение задач с помощью компьютера и тщательно спланированные практические занятия. Несмотря на различия, все эти знания разработаны или предназначены для поддержки процесса обучения и направления его в нужное русло. Следовательно, применение перечисленных методов требует от учителя формулирования некоторых предположений – пусть совершенно примитивных и поверхностных – относительно того, какими знаниями учащиеся уже обладают, какие способы передачи им знаний окажутся наиболее продуктивными.

Но знания пластичны, как воск. Они могут с одинаковым успехом как ограничивать и чрезмерно упрощать связи между преподаванием и обучением, так и углублять и усложнять их. Некоторые учителя трактуют знания как нечто инертное и законченное: учитель излагает факты и демонстрирует методы, ученики повторяют и запоминают. Такая работа может быть вполне целенаправленной и продуманной (как, например, при «эффективном обучении», вошедшем в моду в США в 1970-х и 1980-х годах), а может быть и довольно бездумной, как в большинстве случаев рутинного обучения. В следующей главе я покажу, что подобное распространение знаний стало общепринятым, «нормальным» по умолчанию. Но независимо от того, имеем ли мы дело с вдумчивым преподаванием или бездумным, это лишь одна трактовка понятия «знание». Другие учителя понимают под знанием результат неких исследовательских изысканий: знать – значит уметь исследовать проблему, грамотно ее определить, приводить строгие доказательства, интерпретировать материал и убедительно защищать полученные выводы. Сосуществование двух приведенных пониманий знания – по сути, представляющих два идеальных типа, но это полезное для нас противопоставление – имеет далеко идущие последствия для того, каким образом

формируются связи между преподаванием и обучением. Чем более ограниченна и механистична учительская трактовка знаний, тем примитивней интеллектуальный контакт между учителями и учащимися и тем более дискретны контакты по разным темам. Когда учителя и учащиеся трактуют знания подобным образом, им сравнительно легко установить контакт, хотя он может быть и поверхностным. Наоборот, чем шире трактовка знаний и чем она гибче, тем сложнее каждый контакт и тем менее дискретным он кажется. Когда учителя и учащиеся трактуют знания подобным образом, интеллектуальная связь, к которой они стремятся, более сложна и менее очевидна. Такой контакт может стать насыщенным и глубоким, но установить его довольно сложно. Достичь взаимопонимания в первом случае легче, чем во втором, отчасти за счет большей простоты когнитивных операций, отчасти за счет меньшей неопределенности. Знания – ключевой компонент при регулировании связей между преподаванием и обучением, но характер этих связей зависит от трактовки и широты знаний.

Знания не могут распространяться в вакууме. Необходимо некое социальное пространство обсуждения, даже если в нем участвуют только учитель и ученик; это и есть вторая плоскость, в которой взаимодействуют преподаватели и учащиеся. В одних случаях обсуждение происходит лицом к лицу, в других – опосредованно (например, при заочной и дистанционной форме обучения, по радио или в компьютерной сети). Но и при очной форме обучения возможны существенные различия: некоторые работают в формате лекций для большой аудитории, когда говорит только преподаватель, в то время как другие работают в малых группах, и тогда идет диалог.

Организация обсуждения имеет значение, поскольку структурирует возможные связи между преподаванием и обучением и тем самым формирует характер и масштабы обмена знаниями, создавая возможности для взаимопонимания. Одни виды организации приумножают возможности для активного участия учащихся в обмене знаниями и, таким образом, влияют на обучение, тогда как другие ограничивают эти возможности. Многие преподаватели и студенты работают в колледжах заочного обучения, есть студенты, которые посещают только лекции, при этом преподаватели дают задания в письменном виде или устно, а студенты пишут ответы; затем преподаватели их читают и, возможно, комментируют. Преподаватели и студенты встречаются очень редко или не встречаются вовсе. Они обмениваются монологами на расстоянии, и такое обсуждение ограничивает диапазон и глубину возможных связей. Студенты

редко видят работы друг друга или не видят вообще, не говоря уже об обмене идеями, так что возможности для взаимного понимания тут ограниченны. Чем меньше таких контактов, тем меньше возможностей у учащихся учиться как друг у друга, так и у преподавателя.

Однако некоторые студенты и преподаватели, напротив, организовывают обсуждение, что позволяет им обмениваться знаниями в условиях более активного общения. Такое обсуждение может происходить не только в рамках небольших семинаров, но и на лекциях; все чаще это случается в компьютерной среде. Но независимо от того, где он происходит, такой диалог дает больше знаний и интерпретаций, нежели большинство лекций или заочных курсов, и потому – в сопоставлении с идеями коллег – возможности студентов разобраться в собственных идеях и формулировках гораздо шире. В подобных случаях обучение каждого студента происходит под влиянием других участников процесса и при непосредственном знакомстве с материалами курса. Как и на заочных курсах или лекциях, преподаватели дают задания, студенты отвечают на них в письменной форме, преподаватели читают представленные работы и возвращают их с комментариями, но в отличие от большинства заочных курсов и лекций такие вот диалоги создают дополнительные возможности для обмена знаниями. Когда учителя работают в условиях двустороннего обсуждения, у них больше возможностей для расширения знаний учащихся и оказания им помощи в приобретении знаний.

Одни способы организации обсуждения раскрывают много возможностей для соединения преподавания и обучения, другие – их ограничивают. Но организация обсуждения – это всего лишь возможность для обмена знаниями; преподаватели и студенты должны прокладывать русло этого процесса, извлекать из него пользу и не упускать возможности. Формат обсуждения не задает каких-то особых рамок. Например, преподаватели в системе дистанционного образования могут разрабатывать методы, помогающие преодолеть недостатки данной формы обучения и добиться относительно активного обмена знаниями; а иные «очники» превращают компактные семинары в жесткий монолог, ограничивающий обмен знаниями. И все-таки некоторые формы организации обсуждения дают преподавателям и студентам больше возможностей для обмена знаниями и точками зрения, чем другие; если участники процесса выстраивают обсуждение так, что им удается воспользоваться предоставленными возможностями, они обогащают свою работу, делают ее более многомерной. Но по мере того как возможные связи кратно

расширяются, увеличиваются и требования, предъявляемые к студентам и преподавателям относительно запуска и поддержания процесса обсуждения, – поскольку от каждого участника требуется гораздо больше усвоить, больше «переварить», а значит и гораздо большее взаимопонимание. Поскольку такая работа требует знаний и навыков, выходящих далеко за рамки обычного преподавания, справедливо считать ее необычной. Напротив, когда преподаватели и студенты находятся в среде, ограничивающей связь между преподаванием и обучением, требования к ним самим тоже будут гораздо ниже: ведь при такой организации от каждого требуется меньше осмыслять, меньше «переваривать», возникает меньше поводов добиваться взаимопонимания. Преподаватели, читающие лекции или преподающие на заочных курсах, только говорят или пишут, лишь изредка они могут проверить познания подопечных. Студентам, в свою очередь, остается только читать, слушать, делать заметки или записывать лекцию на диктофон.

Третья плоскость, где может осуществиться контакт между обучением и преподаванием, – это проверка знаний студентов. Все преподаватели должны занять какую-то позицию по этому вопросу, поскольку у преподавателей и студентов есть множество способов регулировать доступ к знаниям друг друга. Преподаватели могут серьезно и глубоко протестировать знания учащихся и в соответствии с результатами адаптировать процесс обучения, а могут и не интересоваться знаниями студентов «на входе» и вообще никак не адаптировать процесс обучения.[25] Студенты же могут раскрывать свои идеи свободно, могут – тщательно их дозируя, а могут и вовсе сопротивляться подобному общению. Преподаватели могут прибегать и к разным способам оценки знаний. Они могут оставлять без внимания как слова учащихся, так и то, что видно в прямом контакте, предпочитая обсудить успехи ученика с коллегами или ознакомиться с его дневником или учительским отчетом по итогам года, но могут и напрямую анализировать работу учеников. Но даже те, кто предпочитает работать напрямую, могут делать это весьма по-разному. Можно сосредоточиться на теориях обучения, а можно вникать непосредственно в то, как учащиеся выполняют задания. Причем все это можно делать регулярно и активно, а можно лишь изредка. И даже те, кто регулярно получает обратную связь, зачастую делают это лишь для того, чтобы убедиться, что преподавание и обучение не чересчур разошлись, но не для того, чтобы копаться в более глубоких процессах познания. Относительно немногие учителя готовы ступить так далеко, ибо для этого требуется выйти из своего привычного мира, научиться

воспринимать знания и идеи с других точек зрения, искать пути для соединения мыслей учеников с изучаемым материалом. Преподавание такого рода требует подхода необычайно сложного, искусного и энергозатратного, вот почему и его справедливо считать необычным.

Учителя, вдумчиво отслеживающие уровень знаний своих студентов, открывают множество возможностей для налаживания связи преподавания с обучением. Это может быть полезно, но оно и непросто: увеличивается количество параметров мониторинга и количество сигналов, к которым необходимо прислушиваться. Кроме того, такой подход может нести унижение или боль, когда ты вдруг выясняешь, что вот здесь – разрыв, здесь – неверная интерпретация, а здесь и вовсе путаница. У учителей, закинувших широкий невод в знания учащихся, множится число нитей, связывающих преподавание с обучением, но множатся и трудности. Зато учителя, не слишком глубоко погружающиеся в анализ того, что и как усваивают ученики, ограничивают свои возможности интеллектуального контакта – и тем самым минимизируют получение сигналов о неполадках. Практически не получая обратной связи, преподаватели не наблюдают особенных разрывов, изредка подмечают кое-какие разночтения и небольшую путаницу. Точно так же преподаватели, которых интересует только совпадение знаний студентов с их собственными, ограничивают количество сигналов, которые они считают нужным контролировать. Они ограничивают и сферу контакта преподавания и обучения, что упрощает работу по установлению этого контакта. Такой подход можно считать традиционным, он имеет свои недостатки, но есть в нем и преимущества.

Итак, перечислим еще раз три плоскости, в каких возможно «сознательное преподавание»: знания и характер их передачи, организация учебного обсуждения и проверка знаний учеников. Каждая плоскость предоставляет широкий диапазон методов соединения преподавания и обучения и, следовательно, подразумевает столь же широкий диапазон профессиональных навыков. Если учителя начальной школы толкуют знания в узком смысле и передают их рутинными методами по установленному алгоритму, то соединять преподавание и обучение им довольно просто (они пишут на доске примеры и объясняют ученикам, как их решать). Таким учителям достаточно скромных навыков объяснения и демонстрации – умения писать на доске, повторять, проверять выполнение заданий на предмет наличия в них отступлений от предписанных правил и чего-то еще в этом духе. Если же учителя толкуют знания и их передачу в

исследовательском ключе, им гораздо сложнее увязать преподавание и обучение. Каждую обсуждаемую проблему им предстоит раскрыть, рассмотреть с разных сторон – потому что именно это, по-видимому, позволяет ученикам воспринимать новое. Для этого учителю необходимо владеть сложными навыками объяснения и демонстрации: подавать ту же идею по-разному, отделять ключевые моменты от вспомогательных действий, и это далеко не всё. Когда преподаватели преподносят учебные материалы именно так, они адаптированы для учеников, и, следовательно, подобный подход можно считать более ответственным. Учителя могут работать сознательно и вдумчиво в любом режиме, но сущность преподавания в двух приведенных случаях существенно различается, как и интеллектуальные требования к учителям и ученикам. Преподавание и обучение тоже могут совпадать в обоих случаях, но совершенно по-разному.

Виды знаний и навыков, необходимых для стыковки преподавания и обучения, существенно различаются в описанных трех плоскостях. Например, чтобы организовать и поддерживать сложную учебную дискуссию, преподаватели должны владеть искусством управления межличностным взаимодействием, а для передачи знаний в результате исследовательских изысканий – понимать материал, обладать интеллектуальным воображением и т. п. Знания можно элегантно передавать через тексты лекций, учебники или компьютерные программы – все это будет плодами кабинетного труда; но, не покидая тиши кабинета, невозможно ни приобрести, ни отточить умение управлять межличностным взаимодействием. А некоторые учителя, не слишком хорошо знающие предмет, наоборот, могут быть экспертами в области межличностных взаимодействий.

Благодаря этим различиям, каждая плоскость знаний и навыков преподавателя в какой-то мере независима от других – в том смысле, что знания, навыки и другие ресурсы, необходимые для работы в одной плоскости, хотя бы отчасти (аналитически и практически) отличаются от знаний и навыков, необходимых для работы в других. Работа учителя в одной плоскости часто не слишком зависит от его работы в других плоскостях. Многие преподаватели, рассматривающие знание как продукт исследовательской работы учащихся, тем не менее монополизируют дидактический дискурс и ограничивают возможности учеников дойти до чего-то своим умом. Хотя эти учителя говорят и пишут как «конструктивисты», действуют они так, будто собираются научиться всему за учеников – «сконструировать» их опыт за них. Бывает, что учителя опытны и искушены в одной плоскости, но довольно беспомощны в другой.

Их преподавание может быть высокоэффективным и осмысленно-целенаправленным в одной плоскости – и приближаться к стихийно-бездумному в другой. Но замыкать себя работой только в одной плоскости учителю невозможно; я рассматриваю плоскости порознь исключительно в целях анализа, однако во время преподавания я должен работать во всех трех плоскостях.

Следовательно, знания и навыки преподавания образуют бесконечное множество комбинаций. Ли Шульман предложил понятие «педагогический контент знания»[26] для обозначения – если сформулировать вкратце – знаний и навыков, которые позволяют преподавателям сделать изучение материала доступным для учеников. Некоторые исследователи считают, что контент педагогического знания – это статичная сфера, которую можно определить, изучить и передать будущим учителям, но на самом деле это огромный набор возможностей. В зависимости от того, как учителя и ученики понимают свою совместную работу, педагогический контент знания может принимать самые различные и даже диаметрально противоположные формы. Это не объем знаний, а категория, в рамки которой входит множество различных и часто противоречащих друг другу знаний и навыков; все они относятся к педагогике, но педагогика столь разнообразна, что они не всегда относятся к одной и той же области.

Отсюда следует, что требования к учителям и учащимся существенно варьируются в зависимости от характера работы в каждой из трех плоскостей. Один перечень требований – интеллектуальный. Преподаватели, которые стремятся к многогранной тесной связи между преподаванием и обучением, предъявляют высокие требования и к себе, и к своим ученикам, если учащиеся соглашаются с этими требованиями. Немногие ученики способны усвоить новую информацию, просто прослушав лекцию или же прочитав заданный материал; большинству требуется помощь, чтобы понять, а тем более серьезно разобраться в вопросе. Им нужно объяснить, показать, дать возможность попытаться снова применить полученные знания в новой ситуации. Преподавание, обеспечивающее такие возможности, требует обширных знаний и навыков; учителя должны свободно ориентироваться в материале, уметь донести его так, чтобы произошло обучение, а также помогать ученикам учиться работать, и все это – отнюдь не мелочи. Такая работа может оказаться весьма сложной как для учителей, так и для учеников.

Так, при обучении умножению учителя, работающие в таком ключе, могут представить математические идеи по-разному.

Можно показать, что 12 × 12 – это многократное сложение (двенадцать раз по двенадцать) или сочетание равных групп (Y × 12). Можно представить эти идеи и более конкретно, объединив одинаково пронумерованные группы кубиков, яблок или консервных банок на столе или картинок на доске. Но в каждом случае учителя стараются помочь ученикам понять математический смысл операций в основе привычного алгоритма: 12 × 12 = 144. Учителя преподносят идеи и операции по-разному. В поисках способов добиться понимания некоторые преподаватели даже предлагают ученикам придумать объяснение самостоятельно и объяснить новый материал друг другу. Они предполагают, что формулирование, проговаривание материала помогает лучше его понять. Когда учителя преподают подобным образом, они, помогая ученикам понять математические действия, позволяют им разобраться в сути математических аргументов. Ведь чтобы рассуждать о том, как представить математическую зависимость при умножении, учащиеся должны уметь отделять данные, имеющие математический смысл в анализируемом контексте (например, 12 банок с бобами по 12 штук в каждой), от тех, что не имеют такого смысла (например, 12 банок по 10 бобов в каждой и одна банка с 24 бобами). Следовательно, учить и учиться умножению этим способом означает не просто разобраться, почему некоторые действия имеют смысл, но также понять различия между более и менее обоснованными математическими доказательствами. При таком методе обучения умножению возникают вопросы, как же математики объясняют и обосновывают свои рассуждения, и ответить на них может быть не так-то просто. Обсуждение этих вопросов – это не то, что мы обычно понимаем под обучением математике в четвертом классе или в колледже. Поэтому, хотя такая необычная работа может быть весьма результативной, она довольно-таки трудна – отчасти потому, что опирается на этические обязательства учителя нести ответственность за обучение.

Учителя, которых устраивает упрощенное и неглубокое соответствие преподавания и обучения, не предъявляют особенных требований ни к себе, ни к своим подопечным. Они могут написать материал на доске и продемонстрировать ученикам, как механически запоминать даты или решать задачи. Учителям нужно всего лишь помнить факты и методы, предъявлять их в удобном виде для демонстрации и использования и, возможно, предложить полезные мнемонические инструменты. Они должны уметь отличать правильные ответы от неправильных. Для этого не требуется ни

специальных интеллектуальных навыков, ни глубокого знания предмета, хотя многие профессора, преподающие таким образом, демонстрируют высокое мастерство и глубокие знания в своих исследованиях, статьях и разговорах с коллегами.

В этом кратком анализе я наметил рамки, позволяющие выделить признаки качественного преподавания. Они помогают и прояснить связь между сущностью преподавания и проблемами совершенствования человека, рассмотренными в главе 2. Если учителя преподносят знания в виде фактов и процедур, они сужают поле неопределенности; для них существуют только правильные и неправильные ответы и действия. Они исключают всякую неоднозначность в оценке знаний учеников и учителей, равно как и в определении того, что такое знание. Сторонний наблюдатель может сказать, что в таком случае основания знаний непонятны и размыты, однако на практике эти знания вполне четки и надежны; учителя и ученики могут легко и быстро отличить правильные ответы от неправильных. Упрощенные и механические представления о знаниях, по-видимому, делают цели преподавания и обучения более четкими и тем самым устраняют неопределенность, связанную с обучением. Ученики не должны размышлять, обосновывать и объяснять свою работу, им не нужно глубокого понимания. Совершенствование человека ограничено узким кругом конкретных задач.

Но как только преподаватели рассматривают знания как результат исследований, появляется неопределенность. Если математику и литературу определять в терминах смелых и широких, мы обнаруживаем, что на многие вопросы есть несколько подходящих ответов, а к каждому подходящему ответу – несколько вариантов решения. Это усугубляет неопределенность попыток понять, что такое знание вообще, что знает конкретный человек и насколько хорошо. Такая неопределенность необходима для глубокого понимания, однако она повышает сложность и риски обучения, поскольку ученики и учителя должны работать в нечетких условиях и при этом производить гораздо более сложные действия. Ответы бывают непонятны, и нет четких критериев, что считать правильным. Ученикам предстоит многому научиться, и процесс научения будет для них труднее. Помимо необходимости усвоить сложные понятия (вместо заучивания фактов и правил), учащиеся должны научиться жить в состоянии интеллектуальной неопределенности и рационально использовать это состояние. Учителя не могут работать в таких обстоятельствах без глубокого знания материала и понимания разнообразных подходов к нему. Они должны уметь преподносить материал разными способами и при необходимости

быстро менять направление. В такой работе большая роль принадлежит интеллектуальному управлению неопределенностью, а проблемы совершенствования человека (зависимость от учеников и неопределенность успеха) выражены в большей мере и справиться с ними труднее. Если учесть, что отторжение нашим разумом ситуаций неопределенности – проблема, занимающая ученых вот уже несколько десятилетий, кажется справедливым считать такую работу необычной.

Осознанно или неосознанно, учителя выбирают один из этих подходов; причем иногда выбор происходит легко, а иногда с большими издержками. Но в любом случае методы работы учителей влияют на то, как они справляются с проблемами совершенствования человека. Для простоты анализа я мог бы выделить два уровня решения проблем, но на практике они не различаются. В другой жизни, где дети учились бы рассуждать о математике или литературе, сидя на коленях у родителей, некоторые из этих трудностей были бы сняты. Но в Америке начала XXI века неопределенности преподавания часто ставят в тупик и учителей, и учащихся. Их беспокоит, насколько реально преподать или выучить все это, а также неопределенность учебных программ. Они пытаются понять, как можно преподавать в таком ключе, если работа учителей оценивается в баллах по результатам стандартизированных тестов, выполненных учениками? По этим и другим причинам учителя часто склоняются в пользу фактов и правил.

Однако так или иначе учителям приходится решать эти проблемы, они знают, что навыков и знаний никогда не бывает достаточно. Учителя, стремящиеся к многогранной и глубокой стыковке преподавания с обучением, должны иметь склонность к интеллектуальному риску, быть толерантны к различным мнениям, терпеливо вникать в необычные идеи, смело пробовать новое и обладать силой характера, чтобы поддерживать менее опытных людей в их стремлении приобрести эти качества. Преподавателям приходится учиться взаимопониманию вместе со своими учениками и развивать интеллектуальную восприимчивость, поскольку без этого такая работа немыслима. Если учителя стремятся выстроить тесную связь между преподаванием и обучением, им требуются выдающиеся знания и навыки, однако сработают они только в сочетании с многочисленными дополнениями и альтернативными решениями. Действительно, чем больше навыков и знаний требует образовательная среда, конструируемая учителем, тем шире диапазон и больше число дополнений к этим знаниям и навыкам. И наоборот, когда учителя не погружаются так глубоко,

диапазон дополнений ограничен теми экспертными знаниями, которые они используют в своей деятельности.

* * *

Сквозной линией в наших рассуждениях проходит один важный мотив: преподавать возможно на удивление по-разному. Иными словами, преподаватели могут вкладывать свои личные ресурсы – знания, навыки и дополнения к знаниям – совершенно различными способами. Многие экономят свои ресурсы, например не уделяя достаточного внимания знаниям учащихся; другие выкладываются только в одной из трех плоскостей, а некоторые считают своим долгом успевать в двух плоскостях или во всех трех сразу. По большому счету, учителя должны прикладывать усилия одновременно во всех трех плоскостях, но один и тот же учитель в одно и то же время может быть силен в одной плоскости и слаб в другой. Возможные комбинации в пределах этих трех плоскостей открывают удивительное разнообразие методов преподавания. Преподавание – гибкая штука; хотя отдельные учителя жестко следуют сформировавшимся привычкам, сам учитель, а тем более коллектив учителей имеют поразительные возможности для вариаций и внутренней адаптации.

Я не имею в виду, что преподаватели – это такие расчетливые, рациональные акторы, тщательно взвешивающие свои издержки и выгоды в классе на каждом уроке. Хотя некоторые учителя, по-видимому, действительно относятся к таким вопросам очень внимательно, другие о них даже не помышляют. Моя гипотеза – объяснительная: как бы ни подходили к этой дилемме учителя, преподавание можно истолковывать так, как я предлагаю. Я стремлюсь разобраться в преподавании и педагогической практике без погружения в мотивацию педагогов. В последующих главах я рассмотрю различные виды деятельности, входящие в преподавание и педагогическую практику, а также разнообразные социальные и индивидуальные ресурсы, необходимые для этой практики. При этом, дабы избежать монотонных повторов, буду использовать понятия «амбициозное преподавание», «вдумчивое / осознанное преподавание», «ответственное преподавание» как синонимичные понятию «преподавательская практика». Все они описывают работу с учениками, предполагающую интеллектуальный вызов, внимание к ученикам, вовлечение их в продуманный диалог, и все это обычно требует серьезной подготовки.

В главе 4 будут рассмотрены социальные ресурсы преподавания. Я предложу обзор этих ресурсов, но особенно подробно рассмотрю, как селективность и социальные конвенции по поводу результатов могут способствовать или препятствовать усилиям по внедрению той или иной практики преподавания. В главах 5–7 я исследую три плоскости преподавания и педагогической практики, описанные в этой главе, и методы, посредством которых личные ресурсы учителей (знания, ноу-хау, мужество и прочие) взаимодействуют с социальными ресурсами. Конечно, жесткое разграничение индивидуальных и социальных явлений искусственно: мы можем мобилизовать мужество и применить ноу-хау только в социальных организациях и при помощи этих организаций; а организации недееспособны без квалифицированных и знающих специалистов. Но я все-таки буду опираться на это разграничение, поскольку мы будем говорить как раз о взаимодействии социального и индивидуального, и это традиционное разграничение уже хорошо себя зарекомендовало в аналитической среде.

# 4. Социальные ресурсы преподавания

Обычно преподавание рассматривается как индивидуальная работа, но тем не менее она глубоко социальна. Первая причина – в том, что для этой индивидуальной работы необходимы социальные ресурсы, в том числе нормативы надлежащей практики, знания и ноу-хау, плюс стандарты качества. Профессии не могут сами собой преобразоваться в практику; практика – прерогатива индивидов или групп людей, но они не справятся с делом без специальных знаний, навыков и общей терминологии (которые вырабатываются и накапливаются в рамках профессии), а также структурированного образования. Все это готовит специалистов к практике в рамках определенных стандартов, а стандарты диктуют профессии. Тот или иной набор социальных ресурсов существует в любой профессии, требующей определенной квалификации; я сгруппировал их в виде инфраструктуры, поскольку они представляют собой каркас, на котором строится квалифицированная работа.

Вторая причина, объясняющая, почему совершенствование человека – процесс социальный, заключается в том, что этот процесс неотделим от общества и подчинен его влиянию. Врачи, работающие в больницах для бедных, сталкиваются с несколько иными проблемами, чем их коллеги аналогичной квалификации в престижных клиниках. Учителя и ученики, попавшие в зону острого конфликта по поводу целей и методов обучения, будут испытывать больше трудностей при согласовании траектории обучения и критериев успеха, чем такие же учителя и ученики, но в условиях четко прописанных целей и методов обучения. Эти и другие социальные условия и есть социальные ресурсы профессии, но, как свидетельствуют приведенные примеры, ресурсы либо способствуют, либо мешают работе.

Есть и третья, уникальная причина, заставляющая считать совершенствование человека социальным процессом: представители всех этих профессий работают с людьми над их изменением. Одно из следствий этого состоит в том, что социальные условия (например, конфликт по поводу целей и методов работы) влияют на клиентов не меньше, чем на специалистов, и наоборот. Социальные условия, которые мы считаем внешними по отношению к нашей практике, в действительности меняют ее изнутри.

Второе следствие – в том, что специалисты в области

совершенствования человека, как мы помним, не могут успешно работать без встречной заинтересованности, подготовленности и целеустремленности, идущих к ним от клиентов. И клиенты, и специалисты стремятся к честности – в организациях, к пониманию – с учениками, к эмоциональному здоровью – для выбитых из колеи людей. Достижение ощутимого прогресса потребует постоянной и зачастую трудной работы, и практикующие специалисты смогут помочь своим клиентам, только если смогут заставить их интериоризировать эти цели. Учителя не могут учиться за учеников. Ученики зависят от помощи учителя, но успех учителя зависит от того, насколько обучатся ученики. Каждый клиент – это путь к успеху партнера, и для его достижения необходима необыкновенная преданность работе, друг другу и настрой на успехи друг друга. Обоюдное стремление к совершенствованию – важнейший социальный ресурс и составная часть хорошей работы в этих профессиях.

Такая преданность или взаимный настрой отчасти определяются способностью индивидов к ним и отчасти – социальными условиями практической деятельности. Характерная особенность этих условий – социальная договоренность о результатах. Договоренность может способствовать мобилизации взаимных обязательств, тогда как конфликт по поводу представлений о результатах помешает их достижению. Другая особенность – локус ответственности за результаты. Если клиенты и специалисты разделяют ответственность, взаимные обязательства в серьезной работе легче мобилизовать, чем в том случае, когда ответственность несет только одна из сторон.

Вовлеченность – еще одна важная особенность социальных условий работы: если работа специалиста с клиентом – это результат взаимного выбора, их общее устремление к совершенствованию имеет больше шансов на успех, нежели в случае, когда совместная работа не является их личным выбором или была им навязана. Вовлеченность может возникнуть под влиянием мастерства специалистов и их умения вызвать интерес, но она формируется также, когда организации управляют отбором соответствующих клиентов и контролируют прием на работу подходящих специалистов.

Третье следствие деятельности специалистов, чья работа с людьми направлена на совершенствование человека, заключается в том, что сама по себе эта работа социальна. Преподавание заключается главным образом в мобилизации и использовании социальных ресурсов. Конечно, ученики и учителя – носители индивидуальных ресурсов, но эти ресурсы активизируются только

при социализации, то есть когда становятся частью взаимодействия между учениками или между учениками и учителем. Совместные действия преподавателей и учеников могут давать больше или меньше того, что допускают их индивидуальные ресурсы, – это зависит от эффективности взаимодействия. Преподавание – это не только знания учителя, но и то, как он умеет работать с учениками, как ученики умеют работать самостоятельно и взаимодействуя друг с другом, работать с материалами и с учителем в предложенной им образовательной среде.[27]

Социализацию образовательных ресурсов можно проиллюстрировать на примере каждой из трех плоскостей обучения, которые я обозначил в главе 3.

Знания учителей становятся образовательным ресурсом только в том случае, если ученики получают к ним доступ – а это зависит от того, насколько эффективно учителя трансформируют свои знания истории или математики в задания, учебные материалы, беседы и оценки. Когда процесс эффективен, такое преобразование превращает знания и навыки учителей и учащихся в социальные ресурсы. Чтобы знания стали доступными, необходимо не только хорошо ориентироваться в предмете, но и уметь (ноу-хау) ставить учебные задачи, которые позволят ученикам начать освоение математики или истории и тем самым сформировать собственные знания. Ответственное преподавание предполагает и способность «читать мысли учеников», то есть понимать, что они думают об учебных дисциплинах, и знать, как в соответствии с этим организовать учебный процесс. В ходе обучения знания учащихся также могут стать социальным ресурсом, а не ресурсом для личного обучения, но при условии, что эти знания станут доступными для других учеников и преподавателя. В свою очередь, это зависит от того, насколько хорошо они научились слушать учителя и других учеников, с одной стороны, и умеют выразить свои мысли и поделиться идеями с окружающими – с другой.

Даже если учителя эффективно передают свои знания ученикам, эти знания могут и не использоваться надлежащим образом, что зависит от двух других обстоятельств. Одно из них – организация обучающего дискурса. Хотя такой дискурс неизбежно социален, учителя и учащиеся могут организовать его по-разному – заставив расширять или же сокращать социальные ресурсы. Можно организовать дискурс так, чтобы сделать знания более доступными для изучения, дополнительного обсуждения и применения, так что у студентов и преподавателей появляется возможность побывать в академической шкуре соседа и,

следовательно, лучше понять материал. Подобная организация дискурса позволяет сделать знания учеников социальными, а не их личным ресурсом обучения, поскольку дискурс поощряет студентов делиться знаниями. Однако дискурс можно организовать так, что он ограничит эти возможности. Чем больше открывается возможностей, тем больше можно создать социальных ресурсов обучения. Но создание возможностей еще не означает, что они будут эффективно использоваться. Отчасти это зависит от предыдущего пункта, то есть от того, насколько учителя способны передавать знания учащимся и насколько ученики в состоянии выражать свои мысли, понимать учителей и друг друга.

Создание и использование социальных ресурсов зависит и от того, насколько эффективно учителя умеют контролировать уровень знаний учащихся и насколько ученикам удается сделать свои знания доступными для учителей и одноклассников. Качество передачи знаний и обучающего дискурса определяется тем, в какой степени учителям удается прощупать работу учеников и понимание ими учебного материала. Это знакомство – социальная функция в том смысле, что оно может возникнуть только в процессе социального взаимодействия; кроме того, как только ознакомление состоялось, оно становится социальным ресурсом обучения, поскольку чем лучше преподаватели представляют себе знания учеников, тем больше они могут использовать их для дальнейшего обучения. Но учителя могут строго лимитировать свое знакомство со знаниями учеников, проводя занятия исключительно в форме лекций, изредка опрашивая отдельных учеников, побуждая их искать единственный правильный ответ и не задумываться о других возможных ответах или искать их другими подобными методами. Ученики также могут ограничить доступ учителей к своим знаниям, не раскрывая рта на занятиях, не выполняя письменных работ, прикрыв учебником комиксы и СМС-переписку. Чем больше возможностей у преподавателей, чтобы ознакомиться со знаниями учеников, а у учеников – возможностей поделиться своими знаниями, тем больше можно создать социальных ресурсов обучения.

Итак, есть три вида социальных ресурсов для работы, направленной на совершенствование человека. Первый – это инфраструктура для практической деятельности. В сфере образования эта инфраструктура, помимо прочего, включает в себя учебный план, систему оценивания и подготовку учителей. Инфраструктура может быть либо четкой, когда стандарты работы детально прописаны, либо неоднозначной, с

расплывчатыми стандартами, или же перегруженной деталями, за которыми не разобрать главного. Она может быть последовательной: стандарты работы связаны с системой оценивания и профессиональным образованием; и не последовательной: связи между элементами едва намечены или отсутствуют. Чем яснее и последовательнее инфраструктура, тем больше вероятность того, что в данной профессии сформируется общее профессиональное знание. В отсутствие такой инфраструктуры очень трудно накапливать коллективные знания в любой профессии. Специалисты могут импровизировать, создавая свой вариант профессии, но без элементов целостной инфраструктуры вариаций на тему профессии будет так много, что для каждого начинающего специалиста ключевые элементы придется изобретать заново.

Второй вид социальных ресурсов – взаимное стремление к совершенствованию. Оно настолько важно, что, когда клиенты и специалисты мобилизуют его даже в неблагоприятных обстоятельствах, работа оказывается успешной. Хорошие примеры: достойное преподавание в бедных школах и успешная психотерапия в государственных психиатрических больницах. В подобных случаях социальные ресурсы, мобилизованные изнутри, нейтрализуют негативное влияние социальных условий, которые мы привыкли считать внешними. Конечно, на взаимное стремление к совершенствованию влияют исходные установки клиентов и специалистов, а также усилия специалистов по вовлечению клиентов. Но и организация работы (то, насколько одинаково обе стороны видят результат, насколько ответственность за достижение этого результата распределяется между сторонами, насколько работа является следствием добровольного выбора) также влияет на взаимное стремление к совершенствованию.

Третий вид социальных ресурсов – это совместная работа специалистов-практиков и клиентов. В сфере образования сюда относятся ресурсы, созданные и задействованные в трех плоскостях преподавания, которые мы рассмотрели выше: передача знаний, организация дискурса и ознакомление учителей со знаниями учащихся.

Все три вида социальных ресурсов взаимозависимы. При отсутствии обоюдного стремления к совершенствованию вряд ли клиенты и специалисты-практики смогут начать работу, а тем более вряд ли они достигнут успеха, хоть бы и в условиях наличия элементов инфраструктуры. Аналогично даже при наличии инфраструктуры и взаимных обязательств качество преподавания будет зависеть от того, насколько преподаватели

при содействии учеников создадут социальные ресурсы обучения, а именно: возможности для передачи знаний, образовательного дискурса, учительского мониторинга знаний учащихся.

Я рассматриваю эти три фактора в качестве ресурсов, поскольку из них не возникает собственно процесса преподавания – он возникает только силами клиентов и специалистов-практиков. Насколько ресурсы способствуют или препятствуют преподаванию, зависит от того, как ученики и преподаватели используют их в трех названных плоскостях. Преподаватели и ученики – не беспомощные пешки во власти социальных факторов и не супергерои, преодолевающие неблагоприятные условия, стараясь стать сильнее и умнее; их работа – это комплексный результат использования собственных и социальных ресурсов, причем последние они создают в процессе работы.

Я собираюсь рассмотреть два из трех социальных ресурсов, о которых говорил выше в этой главе: инфраструктуру и взаимные обязательства. В трех последующих главах я расскажу о тех социальных ресурсах, которые преподаватели и учащиеся создают совместно при работе в классах, и об их взаимодействии с социальными ресурсами, описываемыми в данной главе.

# Инфраструктура

Виды деятельности, предполагающие высокую квалификацию, невозможны без обстоятельного технического и профессионального обеспечения. Сюда относятся: общепринятые взгляды на надлежащее поле деятельности; приблизительный перечень проблем, которые собираются решать специалисты-практики, и ожидаемые результаты; профессиональные знания и навыки, необходимые для решения этих проблем; специализированные термины, без которых невозможно обсуждение, планирование, выполнение и оценка работы; система образования, которое готовит людей для этой работы; нормы и стандарты, на основании которых выносится суждение о качестве работы; структурированный интеллект, который влияет на изобретение новых инструментов и технологий, а также процедуры для случаев, когда выполненная работа оказывается ненадлежащего качества. Из всего этого состоит социально организованная инфраструктура квалифицированного труда. Я называю перечисленные факторы и обстоятельства инфраструктурой, поскольку они буквально создают условия и возможности для выполнения квалифицированной работы.

В некоторых профессиях инфраструктура отчасти представлена в инструкциях, устанавливающих стандарты для учебных материалов и методик. У электриков и сантехников есть свои справочники, а «Настольный справочник врача» и аналогичные издания (сейчас многие из них есть в Интернете) содержат современную информацию по медицинским проблемам, диагностике и лечению заболеваний. Есть и разнообразные возможности в области повышения квалификации, а ученые, профессиональные организации и регуляторы консультируют по стандартам качества лекарственных препаратов и методов лечения. В ряде других квалифицированных профессий меньше четких стандартов и справочной литературы. Повара экстра-класса совершенствуются на чужой кухне в статусе поваренка или же посещают специальные курсы, где оттачивают навыки, изучают правила, получают знания и овладевают особыми приемами качественного приготовления пищи, но здесь, по-видимому, нет единых четких стандартов.

Как правило, инфраструктура – это креатура самих профессий. Слесари и электрики принимают активное участие в разработке нормативов, в организации профессионального обучения и установлении стандартов труда и применения материалов; медицинские и юридические организации весьма

влиятельны в установлении стандартов практики, экзаменационного контроля для новичков и профессионального образования. Правительство в той или иной степени финансирует эту деятельность, но центральная роль отводится представителям профессий.

Обучение в школах США – совсем другая история. Инфраструктура, которая доступна специалистам в других профессиях, не доступна преподавателям, в том числе они не играют ключевой роли в разработке профессиональных стандартов. В большинстве развитых стран действуют единые образовательные стандарты и учебные планы, экзамены на основе этих стандартов, единые методики преподавания (также привязанные к учебным планам); педагогическое образование здесь ориентировано на обучение преподаванию по этим учебным программам, и преподаватели, будучи еще студентами, успешно освоили эти программы и сдали соответствующие экзамены. Перечисленные социальные ресурсы примерно совпадают с элементами инфраструктуры других квалифицированных профессий. Сами по себе эти элементы инфраструктуры ничего не значат – многое зависит от их конкретного воплощения и применения. Но при качественной разработке они непременно создадут разнообразные возможности. Педагоги, в чьем распоряжении есть такие ресурсы, могут использовать их в качестве общих ориентиров для формулирования учебных задач (которые, в свою очередь, будут привязаны к учебным программам и системе оценивания), выбирать надежные критерии оценивания, а также формировать общую терминологию для выявления изучения, обсуждения и решения проблем преподавания и обучения. При хорошей разработке и надлежащем применении эти элементы инфраструктуры будут способствовать повышению качества работы, а учителям не придется изобретать или адаптировать соответствующие инструменты самостоятельно.

В США преподавание имеет некоторую инфраструктуру, однако она содержит лишь немногие из перечисленных выше элементов. В основном эту инфраструктуру нельзя считать креатурой педагогической профессии (в отличие от того, как это обычно бывает в ремесленных специальностях или юриспруденции) – как правило, она создается государственными органами, внешними по отношению к педагогам. В ее создании участвуют педагогические университеты и колледжи; государственные органы образования; издатели текстов и тестов, публикующие учебные материалы, которые учителя используют в своей работе; органы образования на уровне штатов и

муниципалитетов, адаптирующие тексты и тесты; федеральные чиновники и программы штатов, которые пытаются регулировать содержание и качество преподавания, определять его результаты и задавать условия работы учителей; частные учреждения, которые заинтересованы в содержании школьного образования, включая воспитательный процесс, религиозные верования, обучение грамотности, домашние задания, отношения с родителями, половое воспитание, здоровье, питание и многое другое. Этот список – лишь краткий фрагмент в длинном перечне влиятельных организаций, выпускающих бесконечное количество руководств и нормативов, которые обрушиваются на учителей.

Эта рыхлая инфраструктура мало напоминает жесткий каркас, характерный для других квалифицированных профессий. Вместо одной целостной концепции качества образования сосуществует множество концепций, нередко весьма противоречивых. Некоторые концепции отражены сегодня в федеральной политике и политике штатов – во главу угла они ставят результаты тестирования; другие концепции представлены в рекомендациях профессиональных организаций и родительских сообществ и привлекают внимание к проблемам литературы, искусства, личности, детей-инвалидов, одаренных детей и проч. Словом, концепции качества работы различаются весьма существенно и зачастую противоречат одна другой. В результате они образуют мешанину настоятельных рекомендаций, многочисленные источники которых невозможно проследить осмысленно. При этом за редким исключением руководства и нормативы, способные поддержать какую-либо концепцию качества преподавания, разработаны слабо и практически не конкретизированы. Чиновники, продуцирующие рекомендации, гораздо лучше знают, *что* надо делать, но не могут объяснить, *как* выполнить эту работу и что необходимо для ее наилучшего выполнения, а также как узнать, что она сделана хорошо. За исключением Национального совета по профессиональным стандартам преподавания (NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards), ни одна организация учителей не установила стандартов обеспечения качества преподавания, не предложила методов определения соответствия этим стандартам и не использовала разработанные методы для контроля качества.

В результате мы не имеем связной концепции качества или успешности преподавания даже в пределах одного предмета и, следовательно, не имеем и руководства по работе ни для учеников, ни для учителей. Хотя обучение считается накопительным процессом, у нас нет ни единого перечня основных блоков учебной дисциплины, ни рекомендаций, как с

ними работать, чтобы продвигаться вперед и переходить на следующий уровень. Есть конкурирующие концепции на темы: что такое обучение, какими должны быть составляющие блоки дисциплин; наиболее важные элементы для каждой дисциплины, как правило, описаны весьма расплывчато. Как следствие, нет общепринятого валидного набора методов и алгоритмов обучения. Вместо этого мы видим широкое разнообразие методик и инструментов: какие-то передаются учителями из поколения в поколение, каким-то обучают на педагогических факультетах, а какие-то предлагаются различными инициативными группами – приверженцами «конструктивизма», традиционного обучения, метода Монтессори, особого обучения для одаренных детей, «базовых навыков» и других. В большинстве случаев рекомендации по поводу выбора методик обучения нельзя считать валидными.

Впрочем, есть несколько исключений. Исследователи обучения чтению выявили методики, помогающие начинающим читателям; эти методики могли бы стать частью инфраструктуры обучения чтению, однако неизвестно, как широко они применяются на практике.[28] Углубленное изучение предметов в старших классах – это своего рода подсистема с некоторыми элементами инфраструктуры, такими как учебные программы и соответствующие экзамены; несколько десятилетий это было почти единственным связным элементом инфраструктуры в системе образования США. Но и в углубленном изучении не хватает других элементов инфраструктуры – прежде всего педагогического образования, которое было бы привязано к этим учебным планам и экзаменам. В 1990-е годы Национальный совет по профессиональным стандартам преподавания разработал соответствующие стандарты – этим занимались комиссии, в которые входили учителя и эксперты-предметники; более шести тысяч учителей сдали квалификационные экзамены Национального совета. Это впечатляет, но каждый учитель работает в одиночку или с несколькими коллегами, поэтому стандарты NBPTS имеют большое значение только для Национального совета и не оказывают особенного влияния на работу в школах. Помимо этих исключений, учителя не предпринимали объединенных усилий для разработки единых стандартов, определения перечня ключевых практических навыков и формулирования нормативов качества.

В последнее время меры федеральной политики и политики штатов были направлены на то, чтобы хоть отчасти сломать этот стереотип. Были установлены стандарты, но многие из них перегружены деталями. Наиболее пристальное внимание

уделяется тестам, а определение качества преподавания дается лишь вскользь. Закон «Ни один ребенок не окажется за бортом» очертил в основном слабые стандарты и лишь поверхностно коснулся качества преподавания. Однако в последние несколько лет Совет директоров государственных школ и Национальная ассоциация губернаторов запустили проект «Единые образовательные требования в школе» с целью написания единых стандартов обучения чтению и математике для начальных и средних школ. В отличие от большинства предшествующих усилий, стандарты были положительно оценены экспертами, и их можно использовать для создания целостной инфраструктуры. Но даже очень хорошие стандарты – это лишь один из элементов инфраструктуры, причем самый простой. И, как говорится в одном из документов «Единых образовательных требований в школе», львиную долю работы предстоит выполнить как раз после того, как стандарты будут приняты и внедрены.

> Штаты понимают, что сами по себе стандарты не могут приблизить изменение системы, в котором мы нуждаемся. Единые государственные образовательные стандарты позволят штатам-участникам сделать следующее:
>
> – сформулировать для родителей, учителей и широкой общественности требования к учащимся;
>
> – скорректировать учебники, электронные ресурсы и учебные программы в соответствии с международными стандартами;
>
> – обеспечить профессиональный рост педагогов на основе анализа потребностей и распространения лучших практик;
>
> – разработать и внедрить систему оценки успеваемости учащихся на основе единых стандартов;
>
> – оценивать потребность изменений в политике, необходимых для достижения учениками и учителями соответствия единым образовательным и профессиональным стандартам.[29]

Благодаря этим шагам почти вся основная работа оказалась делегирована штатам, но штаты и местные власти редко занимались такими вопросами, и их возможности на данном поприще в лучшем случае скромные. Недавнее исследование показало, что «хотя большинству штатов, решившихся на реформу, потребуется участие школьных округов для внедрения единых образовательных стандартов, большинство этих штатов не требуют от округов внесения дополнительных изменений в

учебные планы и программы преподавания. В большинстве этих штатов скорее рассчитывают на содействие, чем требуют от округов проведения таких мероприятий, как разработка новых учебных материалов и методик преподавания, обеспечение повышения квалификации учителей и директоров школ, разработка и внедрение программ по привлечению молодых учителей и оценка соответствия стандартам».[30] Этот осторожный подход усугубляется фискальными и политическими проблемами. Как я уже писал, в начале 2011 года многие штаты испытали серьезный финансовый дефицит, и недавние победы консерваторов на национальных и местных выборах привели в учреждения много республиканцев, которые категорически выступают за местное самоуправление. Эти обстоятельства, скорее всего, и дальше будут препятствовать внедрению Единых образовательных требований в школе.

Единые образовательные требования в школе – многообещающее начало, но государственному образованию еще далеко до появления внятной, цельной и мощной инфраструктуры. Унификация, какую можно наблюдать во многих классах, отражает особенности практики преподавания, привычки и знания, которые учителя почерпнули у своих преподавателей, когда были студентами, а не общие стандарты, критерии качества и концепции обучения, разработанные взыскательными коллегами и ведущими специалистами.

Причины столь малой эффективности нынешней инфраструктуры отчасти связаны с социальной и политической организацией преподавания, поскольку преподавание в государственных школах полностью подчинено местным властям. Условия работы учителей, их заработная плата и стандарты качества работы устанавливаются штатом и местными органами власти, а не независимыми профессиональными организациями. Такие организации существуют, но они выполняют незначительную совещательную функцию, то есть учителя, в отличие от представителей других квалифицированных профессий, не оказывают влияния на условия своей работы. Зато на них влияют органы власти пятидесяти штатов и более четырнадцати тысяч муниципальных органов образования; каждый штат и почти каждый муниципалитет устанавливает условия работы учителей, их заработную плату и стандарты качества. По всем этим вопросам есть существенные расхождения как между штатами, так и в пределах одного штата – вследствие юридической раздробленности и серьезных диспропорций в распределении финансов, образовательных ресурсов, человеческого и социального капитала. Поскольку усилия

федерального правительства и правительств штатов по достижению целостности образовательной системы проходят сквозь фильтр этих раздробленных юрисдикций с очень разными возможностями, реализация реформы зачастую оказывается несогласованной.

Малая эффективность образовательных учреждений коренится еще и в политической идее Джефферсона («лучшее правительство – то, которое меньше всего управляет») и обусловлена исторически расплывчатыми контурами работы правительств штатов и муниципалитетов. Правительства штатов оставались слабыми на протяжении всего XIX века и значительной части XX века, а их образовательные департаменты были особенно слабыми. Еще в середине 1960-х годов в них работала лишь горстка профессиональных педагогов, и немногие из них были при этом настойчивыми менеджерами. Для реализации ключевых элементов инфраструктуры правительства штатов привлекали сторонние организации: публикацией тестов и текстов занимались частные фирмы, а функция педагогического образования была возложена на систему высшего образования с небольшим надзором. Концепции качества преподавания были привязаны к продолжительности образования и опыта работы учителей, их дипломам и ученым степеням, но ни одна концепция не учитывала качества работы учителя непосредственно в классе.

Такое положение дел порождает множество рекомендаций по поводу преподавания и обучения, но они разнородны и зачастую противоречат друг другу. Некоторые из них касаются ресурсов, которые учителя – при наличии желания и возможностей – могут использовать, но эти советы никак не тянут на полноценное методическое руководство по вопросам преподавания, тем более преподавания в высоком смысле. Учителям, которые получают готовые, тщательно продуманные учебные программы, инструментарий для своевременного мониторинга знаний учеников и перечень учебных заданий, привязанных к учебным планам и системе оценивания, легче подняться на уровень вдумчивого, сознательного преподавания, чем учителям, которые вынуждены самостоятельно изобретать такие ресурсы. При этом те, кто стремится к высокому качеству работы, в любом случае должны дорабатывать ресурсы самостоятельно, по крайней мере в той степени, в какой это происходит в других квалифицированных профессиях.

Было бы счастьем, если бы «Единые требования…» привели к формированию желаемой инфраструктуры, но это зависит от качества разработки отдельных элементов этой инфраструктуры и эффективности их использования, что, в свою очередь, связано

со способностями педагога и поддержкой этой работы обществом и правительством. Сами по себе стандарты еще ничего не решают. Сейчас (и ситуация сохранится в ближайшем будущем) отсутствие инфраструктуры создает большие препятствия для развития педагогической практики, поскольку существующие обстоятельства не благоприятствуют деятельности отдельных учителей, которые хотят серьезно работать и тем самым компенсировать слабость школ и школьной системы. Отдельным учителям это удается, но отсутствие целостной методической системы, поддерживающей эти усилия, увесистой гирей оттягивает их назад, сковывая их знания, навыки и другие личностные ресурсы.

# Взаимные договоренности о совершенствовании

Обоюдное стремление к совершенствованию в некоторых ситуациях выражено сильнее, в других – слабее. Ученики и учителя в городских католических начальных школах настроены на высокие академические результаты, чего нельзя сказать об их коллегах в других городских начальных школах. Врачи и пациенты в одних случаях вместе усиленно работают над проблемами пациентов, в других случаях конструктивный подход практически отсутствует. Я хочу обсудить два влияния на эти различия: социальные конвенции о результатах педагогической практики и согласие о совместной работе.

## Социальные конвенции о результатах педагогической практики

Специалисты, работающие в области совершенствования человека, стремятся к разнообразным результатам. Психотерапевты уделяют внимание одним аспектам обучения, преподаватели – другим. Многие учителя концентрируются на академической стороне обучения, тогда как другие на первое место ставят развитие адаптационных навыков, профессионально-технических навыков, самосознания или сохранение этнической культуры. Традиционные психотерапевты опираются на интуицию и понимание, но поведенческая терапия становится все более популярной.

Мы принимаем такие различия как должное, как будто они существуют от природы, но это всего лишь социальные конвенции. Некоторые из них прописаны в уставах, другие – в профессиональных кодексах, третьи просто вошли в привычку. Одни носят более общий характер и актуальны для всего общества или профессии в целом, другие касаются небольшого сообщества, отдельного практикующего специалиста и клиента или организации. Тем не менее на каком уровне и как именно они ни были бы сформулированы, они остаются социальными конструктами, ибо порождены обществом, сформированы специалистами, клиентами, профессиональными организациями, заинтересованными группами и политиками. Конвенциональные договоренности о результатах практики – это не список покупок, который быстро составить и легко подправить; это критерии поведения и убеждений, которые мы разрабатываем, применяем и

изменяем. Они могут быть выработаны как с величайшей скрупулезностью, так и очень поверхностно. Однако эти договоренности появляются и опровергаются, они влияют на процесс совершенствования человека, помогая очертить проблемы, с какими будут работать специалисты, выбрать подход к их решению и необходимые ресурсы.

Например, в Сингапуре или в США работа преподавателей и учеников, обучающихся по программам углубленного изучения предмета, регулируется рамками социальной конвенции о результатах обучения; тогда как в обычной средней школе на уроке биологии ученики и учителя часто работают в условиях глубокого конфликта по поводу того, что ученики должны знать об эволюции. Наличие конвенции будет способствовать разработке и принятию элементов инфраструктуры, а конфликт – скорее помешает. Как можно выработать приемлемые критерии качества педагогической практики или оценки результатов, если существуют серьезные разногласия по поводу результатов работы? Конфликт по поводу результатов может затруднять и взаимное стремление к совершенствованию. Как специалисты и клиенты могут добиться результатов, по поводу которых они не достигли договоренности? Заметны различия в социальных конвенциях относительно ответственности за результаты: некоторые учителя снимают с себя ответственность за обучение, заявляя, что их обязанность – «предоставить информацию», тогда как другие убеждены, что несут большую ответственность за знания учеников. Если основная ответственность за результаты лежит на практикующих специалистах, то у них больше возможностей наметить цели, достижимые для клиентов. Это может ослабить конфликт, вызванный противоречивыми представлениями о результатах терапии или обучения, но он все равно не исчезнет полностью и будет препятствовать серьезной работе, потому что клиентам может казаться, что они не справятся, или же они станут сопротивляться целям, которые не считают своими.

## Конфликт и консенсус

Консенсус по поводу результатов совместной работы – ценный ресурс для клиентов и специалистов-практиков, однако споры о совершенствовании человека не прекращаются. Психотерапию разрывают конкурирующие школы, а сфера образования в США остается ареной споров о целях, методах и критериях успешности с тех пор, как в Массачусетсе появились первые школы с государственным финансированием. Но каждому

конфликтному случаю мы можем противопоставить другой случай, когда удалось достичь консенсуса. Республика Корея, периодически раздираемая ожесточенными политическими конфликтами, демонстрирует удивительное согласие по поводу результатов школьного образования. В сингапурских школах картина аналогичная. В Японии все еще сохраняется конфликт по поводу школ, но это мелочи по сравнению с тем, что происходит в отношении школ в США.[31]

Один из элементов консенсуса во многих странах – система государственных экзаменов. Экзамены – это и критерии успеваемости, и допуск к продолжению обучения, и подтверждение профессиональной квалификации. Несмотря на конкуренцию среди учащихся за академические достижения и награды, особенных споров об экзаменах или их значимости не происходит, бытует лишь несколько альтернативных мнений по поводу школьных выпускных экзаменов и принципов оценки успеваемости учеников. В этих случаях, по-видимому, школьное обучение основано на неформулируемом соглашении о результатах, к которым стремятся и ученики, и учителя.

В США дело обстоит совершенно иначе. Американский напряженный конфликт относительно результатов и методов школьного обучения восходит по крайней мере к XVIII веку, когда велись споры между сторонниками кальвинизма и того, что стало унитаризмом. С того самого времени педагоги, чиновники, родители и заинтересованные горожане ведут спор, подчас весьма ожесточенный, о том, что следует считать приемлемыми результатами школьного образования. Надо ли заниматься патриотическим и религиозным воспитанием, или лучше вынести эти вопросы за рамки школьной программы? Какие знания должны преобладать – теоретические или практические и необходимые в повседневной жизни? Серьезные разногласия наблюдаются и по поводу того, каким образом лучше всего достичь того или иного результата. Следует ли учить детей фонетическому чтению и «основам математики» дидактическими и традиционными средствами, или они должны научиться разбираться в литературе и математике инновационными средствами? Стоит ли организовать для афроамериканских детей отдельные школы, чтобы спасти их от ужасов расизма, или такие школы увековечат проблему, которую призваны решить? Американцы не могут прийти к согласию, как оценивать результаты обучения: установить набор тестов, единый для всех учащихся и всех школ, или школы должны разработать каждая свою собственную систему оценивания знаний учеников? Такие конфликты бурлят в классах, местных сообществах,

правительствах штатов и федеральных законодательных органах.

Если в некоторых странах оценка свидетельствует о наличии согласия относительно результатов школьного образования, то в Соединенных Штатах это вопрос спорный. Здесь нет согласия по вопросу, какие тесты использовать, когда и с какой целью. Тестов – великое множество; американские школьники подвергаются тестированию больше, чем где бы то ни было, но оценки часто противоречивы, поскольку не выработаны единые нормативы. По одному и тому же предмету появляются различные тесты, чтобы оценить различные аспекты этого предмета. Одно из немногих тщательно проведенных исследований согласованности тестов посвящено изучению математики в четвертом классе. Его авторы отмечают: «Наши результаты ставят под сомнение… [в] допущение… что стандартизированные тесты могут быть взаимозаменяемыми».[32] Другой источник разногласий – принятие решений об использовании тестов. Многие решения о тестировании по-прежнему принимаются на местном уровне, но с 1994 года решений, принятых на уровне штатов, гораздо больше. В некоторых округах годами используется один и тот же тест, в других округах тесты регулярно меняют. При этом для одного класса может использоваться тест одной «линии» тестовых продуктов, а в других классах – уже других «линий», поэтому возникает много различий в оценках как между округами, так и внутри одного округа. Возможно, в последние двадцать лет тестирование стало еще разнообразнее, поскольку получили распространение политические инициативы, поддерживающие тестирование; больше штатов стали использовать больше тестов, а на местах разрабатывают или приобретают дополнительные тесты.

Конфликт по поводу результатов может увеличивать неопределенность условий труда специалистов-практиков. Учителя иногда сетуют, что тесты представляют процесс обучения чересчур узко, их тревожат противоречия между тестами или отсутствие привязки тестов к учебным программам – и по мере того как политические инициативы все шире внедряют тестирование, это беспокойство нарастает. В подобных случаях учителям приходится нащупывать собственный способ одолеть неопределенность, то есть самостоятельно решить, чему учить и как использовать результаты тестирования; им надо как-то разрешить разногласия по поводу своей работы, чтобы было возможно выполнять эту работу. Школы, организованные на основе взаимного выбора (то есть ученик осознанно выбрал данную школу), могут устанавливать соответствующие стандарты до начала обучения, но в обычных американских государственных

школах улаживание разногласий по поводу целей и методов обучения негласно делегировано учителям и ученикам.[33]

Соглашение о результатах можно рассматривать как социальный ресурс. В Сингапуре и Японии от учителей и учеников ожидается, что они будут преподавать и изучать математику по утвержденным учебным программам и привязанным к ним экзаменам; им все равно приходится принимать много решений, но, в отличие от учителей в США, они не могут выбирать, по какой программе им преподавать математику, и вообще определить, достаточно ли важна математика, чтобы тратить на нее время. Если при такой системе учителя отклоняются от учебной программы, ученики или родители могут выразить им протест. Однако, хотя консенсус и способен ограничить неопределенность, он не устраняет ее полностью. В Сингапуре учителя математики работают по установленной учебной программе, но они по-прежнему сталкиваются с неопределенностью: математические задачи не всегда имеют однозначное решение, даже если хорошо сформулированы, и ученики часто трактуют их по-разному. Попытка найти общее решение математической задачи, на первый взгляд простая, может вызвать ощутимое смятение в классе. Так что во Франции или Сингапуре учителя сталкиваются с изрядной неопределенностью, даже несмотря на наличие социального консенсуса относительно результатов.

В школах США эти обычные неопределенности в преподавании и обучении усиливаются разногласиями в обществе по поводу результатов. При отсутствии консенсуса о результатах обучения математике некоторые учителя преподают этот предмет в соответствии с тем или иным стандартизированным тестом. Другие подгоняют свою программу под несколько специализированных тестов, например таких, как экзамен на получение государственной стипендии, экзамен по программе углубленного изучения или экзамен по программе государственной отчетности. Третьи игнорируют тесты и преподают на основании учебника по своему выбору или по решению школы. Одни преподают математику так, как их научили на каком-нибудь специализированном семинаре, другие – опираясь на свои университетские знания. Учителей, преподающих математику в чистом виде, очень мало. Часто это сочетание различных версий предмета. Но независимо от того, чем занимаются американские учителя и ученики, они должны решать вопросы, которые не возникают в других странах. Множество точек зрения на результаты и частое отсутствие взаимосвязи между учебной программой и экзаменами усиливают

неопределенность по поводу того, что такое математика, как ее преподавать, каким образом лучше учить и учиться.

В этой ситуации конфликт и неопределенность в отношении результатов легче превратить в часть работы учителей с учениками.[34] Если учителя вынуждены договариваться с учениками о результатах обучения, это может повысить их зависимость. Наличие социального консенсуса о результатах школьного образования снижает зависимость учителей, потому что им уже не приходится убеждать учеников заниматься и сдавать экзамены, если они хотят добиться успеха в учебе. Отсутствие согласия по поводу результатов школьного образования в американском обществе усложняет процесс преподавания, а его наличие в других странах делает его легче.

Разногласия или неопределенность по поводу результатов также повышают риски и трудности вдумчивого преподавания, консенсус же облегчает ситуацию. В системах, где национальные выпускные экзамены централизованы, риски вдумчивого преподавания распределяются поровну между учителями и учениками, когда они совместной работой противостоят этому «внешнему вызову»; каждый старается работать как можно лучше, а учителя позиционируют себя как помощников в борьбе с трудными экзаменами.[35] Если же американские учителя предлагают более высокие требования, риски возрастают: ученики могут указать на тех, кто учится иначе, сослаться на родителей, педагогов или общественных деятелей, которые подвергают сомнению такую работу или выступают против нее, или они могут сослаться на учеников старших классов, которые два года назад не делали ничего подобного. Такой конфликт увеличивает трудности вдумчивого преподавания, повышает вероятность сопротивления и неопределенности; следовательно, с большой вероятностью он повышает и привлекательность облегченной, минимизированной учебной программы, с которой большинство учащихся справятся с относительной легкостью. Конечно, учителя и ученики договариваются везде, и цели и методы обучения так или иначе уточняются в каждом классе. Но зависимость учителей от учеников проявляется более остро, риски и сложности учительского труда заметно возрастают, если часть работы учителя состоит в том, чтобы разрешать конфликтные ожидания относительно результатов обучения.

Хотя бы какой-то уровень согласия о результатах обучения в США наблюдается в маленьких независимых учреждениях. Работа многих частных школ строится с учетом сформулированных представлений о результатах: обучение ориентировано на «выработку характера», на успешную аттестацию по углубленной

программе, на подготовку к поступлению в селективные колледжи и университеты – или на некоторое сочетание перечисленных мотивов. Эти цели отражены в предлагаемых курсах и задачах, которые ставят учителя. Некоторые приходские и частные школы ограничивают количество изучаемых предметов, чтобы поощрять совместную работу учеников.[36] Согласие по поводу результатов играет ключевую роль и в нескольких подсистемах государственного образования – например, в рамках программы углубленного обучения. В этой программе учащиеся и учителя работают совместно, готовясь к внешним экзаменам, содержание которых сопряжено с учебной программой. Экзамены же в этом случае одинаковы во всех школах и отражают консенсус по поводу академических результатов, что довольно необычно для США.[37] Учителя сообщают, что преподавание в таких школах приносит больше удовлетворения, отчасти потому, что в работе больше определенности и меньше рисков.[38] Но пока что подобные островки согласия встречаются довольно редко и своими особыми целями лишь подливают масла в дискуссию по поводу задач и методов обучения.

Было предпринято несколько попыток прийти к согласию относительно результатов школьного образования. В конце 1970-х – начале 1980-х годов исследователи и реформаторы пропагандировали «эффективную школу», основная задача которой заключалась в формировании общих целей.[39] Большинство сторонников этой инициативы видели ее целью достижение согласия по поводу тестов и часто под предлогом реформы навязывали весьма упрощенный стиль преподавания. Они призывали к административному подходу и подчеркивали ведущую роль директора школы в формулировании общих целей для преподавателей и учеников. Лишь некоторые рассматривали школу шире – как комплексную организацию или академическое сообщество.[40]

«Системная» реформа, или реформа «на основе стандартов» – это более поздняя и более радикальная инициатива, направленная на выработку консенсуса в отношении результатов. В начале 1980-х годов сторонники этой реформы выступали за более амбициозное обучение. Предполагалось, что школы должны предложить интересную и сложную работу на основе академических дисциплин, что позволило бы ученикам стать независимыми в суждениях и изобретательными в решении профессиональных задач. Стандарты помогли бы прийти к согласию в вопросе содержания обучения, причем это согласие распространилось бы и на тестирование, которое стало бы еще одним элементом направляющего методического каркаса.[41]

Тесты и стандарты должны быть «приведены к единому знаменателю», так что все получили бы единое представление об обучении.

Все обернулось иначе. Было несколько экзаменов и много тестов. Несмотря на заявления, лишь несколько тестов были адаптированы к учебной программе, отчасти потому, что было всего лишь несколько учебных программ, пригодных для составления адаптированных тестов. После того как проект «Ни один ребенок…» стал законом, тесты часто становились прототипом учебной программы, что было связано со слабым потенциалом многих школ и школьных систем. Это, конечно, привело к определенному согласию, но его нельзя признать удовлетворительным: многие учителя стали преподавать только самые основы, причем довольно примитивно – в рамках тестовых заданий. Все же это улучшило ситуацию во многих школах для бедного населения, в которых не только не пытались преподавать элементарные вещи на достойном уровне, но не было и консенсуса, за который ратовали сторонники системной реформы. Вместо создания социальных ресурсов, которые поддерживали бы более серьезное обучение, системная реформа часто сосредоточена на низком уровне преподавания и обучения.

В то же время эти реформы помогли заложить основы политики и политические условия, которые способствовали некоторым другим перспективным начинаниям. В несколько проектов реформирования общеобразовательных школ (CSRD – Comprehensive School Reform Demonstration Program), такие как «Успех для всех», «Базовые знания» и «Выбор Америки», вошли тысячи общеобразовательных начальных школ для бедных. Каждый проект CSRD включал учебный план, педагогическое образование, разработки по руководству и организации школы, ориентированные на достижения учащихся. Все эти положения, а также возможность для учителей отказаться от участия в проектах в случае несогласия повысили уровень консенсуса по сравнению с тем, что обычно наблюдалось в школах США. Одним из результатов стало создание системы более сбалансированных школ; другой результат – повышение успеваемости. Несколько сетей чартерных школ, в том числе Программа «Знание – сила» (KIPP – Knowledge is Power Program), «Достижения прежде всего», «Стремись» и некоторые другие, создали небольшие сбалансированные системы средних и начальных школ для бедного населения. В этих сетях достигнут высокий уровень согласия в отношении результатов школьного образования, и это: улучшение успеваемости учеников на основании государственных и местных тестов, активные усилия по оказанию помощи

учителям в достижении желаемых результатов, внутрисистемная согласованность и поддержка обучения.

Единое мнение о результатах – важная часть проектов реформирования общеобразовательных школ и чартерных сетей, но всего лишь часть. Эти школьные системы создали инфраструктуру, в которую входят учебный план, педагогическое образование, система оценивания, методы руководства и администрирования. Не вполне очевидно, как достичь планируемых результатов, даже когда речь идет о количестве набранных баллов при тестировании; сети постоянно вкладывали большие средства в обучение тому, как добиться результатов. С целью совершенствования преподавания и обучения они организовали площадки для взаимодействия учителей и директоров школ на постоянной основе; чтобы определить, получены ли предполагаемые результаты, проводится регулярный мониторинг.[42]

Соглашение о целях и содержании обучения может быть существенным социальным ресурсом, особенно для тех, у кого есть желание работать более углубленно, поскольку соглашение защищает учителей от неопределенности, которая сопровождает такую работу, от риска, что порождает неопределенность, от разногласий по поводу целей и методов обучения, а также от сопротивления учащихся. Если программа «Единые образовательные требования в школе» позволит преодолеть споры о школьном образовании в США и сохранить его далеко идущие цели, если штаты и их партнеры смогут построить необходимую инфраструктуру, а школы смогут реализовать все это на практике, данная программа станет рамками, в которых реализуется соглашение о содержании и итогах школьного образования. Проекты CSRD и чартерные сети – это полезные примеры построения системы обучения, способной трансформировать соглашение о результатах в их улучшение; а пока что большинству учителей, учеников и тем, кто стремится к совершенствованию обучения, придется мириться со спорами о целях и методах преподавания в школе.

## Ответственность за результаты

Ответственность за результаты варьируется вообще и в практике совершенствования человека в частности. В классической психотерапии основная доля ответственности возлагается на пациента – это объясняется распространенным мнением, что невротики сживаются со своими проблемами, поэтому, чтобы совершенствование состоялось, они должны взять

на себя ответственность за их решение. Если им это удастся, то главным образом потому, что пациенты осознают свои проблемы и противостоят им, и это позволяет найти действенные решения. Психотерапевты могут помочь, задавая наводящие вопросы, подтверждая выводы и предлагая поддержку, но пациенты должны признать проблемы и работать над их решением. Аналогичным образом организационные консультанты часто имеют дело с неудовлетворительной коммуникацией, слабым руководством и неэффективностью. Результат работы специалиста – возрождение организации и ее способности меняться. Консультанты помогают диагностировать проблемы и вырабатывать решения, но если клиенты не берут на себя ответственность, улучшения маловероятны.

Школьные учителя, напротив, несут большую и все возрастающую ответственность за результаты. Политика на уровне государства и штатов сделала учителей «ответственным» за обучение учеников; системы школьного образования в штатах и муниципалитетах внедрили программы тестирования, задающие минимальный уровень достижений учащихся, показатели успехов и неудач школы или школьной системы и требуют от школ, чтобы они обеспечивали утвержденный объем знаний. Если они этого не делают, учителей могут назначать на другие должности или увольнять, а школы «реорганизовывать» или закрывать. В таких условиях у учеников нет никаких стимулов, чтобы добиваться успехов, кроме возможного давления на них учителей. Предполагается, что слабые показатели учеников обусловлены главным образом слабым преподаванием и что, если заставить учителей брать на себя больше ответственности за обучение и больше работать, ученики добьются более заметных успехов. Новые политики тоже отчасти придерживаются старой американской идеи, что учиться легко и что ученики будут учиться, если их учить. В США большинство теоретиков образования изображают обучение как естественный процесс и утверждают, что любой ребенок может чему-нибудь научиться, если его правильно учат. По этому поводу хорошо высказался Джером Брунер, написав в своем «Процессе образования»: «Мы исходим из того, что можно эффективно, не поступаясь интеллектуальной честностью, преподать любой предмет любому ребенку на любой стадии развития».[43] Как было сказано, основные барьеры в обучении связаны со слабой разработкой учебных программ, ненадлежащим обучением или безразличием учителей. Я не нашел ни одного американского теоретика, который бы утверждал, что обучение часто является рискованным и трудным делом. Да и отсутствует традиция

серьезного исследования рисков или трудностей в процессе обучения, за исключением специального образования.[44] Такие представления позволяют легко поверить, что обучение – обязанность учителя и ученики будут учиться, если учителя делают свою работу.

В этом смысле учителя государственных школ стоят особняком от других педагогов. В частных школах на учителей может быть возложена немалая ответственность за обучение учеников, хотя официальная ответственность за результаты тестирования не предусмотрена и ученики также несут ответственность за свое обучение. Ответственность учеников снимает риск в случае сложных заданий и снижает зависимость учителей. В большинстве колледжей и университетов преподаватели не несут никакой ответственности за результаты обучения; большинство относится к обучению как к личному делу студентов, и только несколько учебных заведений поощряют преподавателей думать и действовать иначе. Лишь некоторые преподаватели регулярно проверяют, как учатся студенты, не дожидаясь очередной экзаменационной сессии. Многие разрабатывают свои занятия таким образом, чтобы отсеять всех, кто не может хорошо учиться, довольствуясь небольшой помощью; такое преподавание направлено не на совершенствование возможностей учащихся, а на то, чтобы выживал сильнейший. Преподаватели даже оценивают обучение «со своей колокольни»: прочитав хорошую лекцию, они делают вывод, что всему обучили. Хотя кое-какие голоса в поддержку переноса ответственности за обучение студентов на университеты или преподавателей и звучат, пока что все ограничивается лишь разговорами.

Общепринятые нормы относительно ответственности за результаты влияют на практику. Психотерапевты, преподаватели и другие специалисты в некоторой степени защищены традицией, согласно которой их клиенты несут основную ответственность за результаты. Если терапия идет плохо, классическим оправданием будет ссылка на невротическое сопротивление клиента или подобные проблемы. Риски психотерапевтов, связанные с интенсивным давлением для достижения заметных результатов, также ограничены, поскольку в классической психотерапии допускается, что совершенствование – процесс сложный и рискованный и для многих клиентов в принципе невозможный.[45]

Я не собираюсь защищать нормы, принятые в области высшего образования или в классической психотерапии, или утверждать, что неразумно возлагать на учителей больше

ответственности. Я лишь хочу подчеркнуть, что ответственность за результаты, как и другие социальные ресурсы в условиях практической деятельности, не работает изолированно. Конструктивнее было бы призвать педагогов брать на себя больше ответственности за обучение при наличии других социальных ресурсов – таких, как достаточные стимулы к обучению для учеников, консенсус относительно целей преподавания и методические разработки для учителей, позволяющие научиться работать более эффективно. Это именно то, что мы видим в работе сетей чартерных школ и проектов CSRD, упоминавшихся выше. Но если все перечисленные ресурсы отсутствуют (как это было в большинстве последних реформ государственного образования), простое возложение на учителей дополнительной ответственности за успеваемость учеников приведет, вероятно, к противоположным результатам. В ответ на недавние инициативы штатов и федерального правительства и при отсутствии существенной помощи в совершенствовании образовательной системы школы пытались защитить себя сами: снижая планку для прохождения тестов, упрощая содержание обучения или не допуская к тестированию слабых учеников. Одна из причин такой реакции школ – в том, что усилия по повышению ответственности педагогов за обучение учеников не подкреплялись другими социальными ресурсами, которые повышали бы шансы учителей и учеников на успех.[46]

Профессии, связанные с «вылеплением» человека, не похожи на те, в которых «вылепляются» вещи. Специальные знания и навыки плотника – его особые ресурсы; при наличии хороших материалов и подходящих условий труда он сможет добиться достойных результатов. Требовать от плотника ответственности за результат, при прочих равных условиях, может иметь смысл. Но учителям, чтобы добиться хороших результатов, необходимо гораздо больше, чем собственные знания и навыки, – им необходимы еще и навыки, знания и целеустремленность учеников, а также поддерживающая среда, в которой организована их работа. Учитель никогда не контролирует полностью все эти моменты, часто они вообще оказываются вне зоны его контроля, поэтому знания, навыки и целеустремленность учителей – лишь часть ресурсов, необходимых для достижения хороших результатов. Так что настойчиво возлагать ответственность за результаты только на учителей, скорее всего, будет контрпродуктивным.

## Согласие на сотрудничество

Различия в мотивации каждой из сторон, участвующих в процессе совершенствования, обусловлены природой согласия специалистов и клиентов на сотрудничество. Согласие отчасти зависит от взглядов клиентов и специалистов, а отчасти – от двух социальных условий, которые их приводят друг к другу. Одно из этих условий касается метода отбора клиентов, с помощью которого специалисты или организации решают, с какими клиентами они будут работать и на каких условиях. Некоторые практикующие специалисты и организации подходят к клиентам весьма избирательно, допуская только очень способных людей, нуждающихся в помощи специалистов или активно стремящихся к ней. Другие менее разборчивы; они могут принять всех, кто к ним обратился, подходит по критериям возраста либо иным или должен пройти терапию (получить услугу) в обязательном порядке. Другое условие – дополнительное, оно касается процедур зачисления; то, каким образом клиенты попадают к специалисту, влияет на их исходную вовлеченность.

Селективность приема и процедуры зачисления не следует игнорировать, потому что они могут мобилизовать или подорвать взаимное стремление к совершенствованию. Если организация или специалист-практик ведут прием очень избирательно, причем принимают только тех, кто может и хочет, в совместной работе клиентов и специалистов-практиков, скорее всего, будут задействованы ресурсы, которые вытекают из их взаимного выбора и ощущения собственной уникальности. Клиенты и специалисты-практики не только выбирают друг друга, но также имеют общую цель и высокую степень вовлеченности, что может наделить их чрезвычайными социальными ресурсами. Но если организации принимают всех, кто подлежит обслуживанию в силу возраста или других обстоятельств, работа будет основана на принуждении и ощущении собственной ординарности из-за отсутствия отбора, то есть всем понятно, что многие клиенты не получили бы услугу, если бы у специалистов и организации было право им отказать. Обычно такая работа не подчинена достижению особых целей, к которым стремились бы обе стороны, – специалисты и клиенты просто должны как-то выполнять свою работу в условиях ограниченных социальных ресурсов, препятствующих более вдумчивому подходу. В обоих случаях ресурсы не создаются специалистами, но в первом случае они повышают шансы на успешную работу и достижение желаемого результата, а во втором – сокращают эти шансы.

**Селективность приема**

Клиенты попадают к специалистам, занимающимся совершенствованием человека, по-разному. В таблице 4.1 приведено несколько основных альтернативных вариантов. В одних случаях специалисты ограничивают прием, допуская только тех, кто отвечает определенным требованиям (первая колонка). Частные психотерапевты, как правило, принимают клиентов на основании их стремления, возможностей и интереса, то же самое происходит в элитных частных школах, колледжах и университетах. Однако в некоторых образцовых школах в расчет принимается только интерес и стремление учиться. Клиентов могут принять, учитывая их потребность в терапии / обучении: потому что у них чрезвычайно серьезные проблемы или обычные проблемы, но чрезвычайные трудности в их решении. На основании такого рода потребностей направляют в специальные школы для трудных подростков, на программы по лечению наркомании и программы для детей-инвалидов. Селективный отбор может осуществляться на одном этапе практической работы или на нескольких этапах. Селективным может быть все учреждение или только его сектор, как в частной психотерапии; один сектор селективного учреждения может отличаться еще более селективным отбором – как психоанализ в психиатрии на протяжении многих лет. Преподавание в сильной магистратуре или колледже тоже часто селективно, даже в относительно неселективных университетах, и суперселективно – в некоторых знаменитых университетах.

**Таблица 4.1.** Условия приема

| Селективные | Универсальные |
|---|---|
| Учреждения и специалисты-практики ограничивают прием по какому-либо признаку. Примеры: прием в частные школы, университеты и образцовые школы; а также отбор на программы индивидуальной психотерапии, лечения наркозависимости или программы для инвалидов | Учреждения и специалисты-практики не ограничивают набор. Один вариант — добровольный: программа совершенствования предлагается всем, нужно лишь желание клиента. Примеры: многие муниципальные колледжи и поликлиники. Второй вариант — обязательный: программа совершенствования является обязательной для всех, кто удовлетворяет определенным условиям. Примеры: государственные начальные и средние школы |

Во многих других случаях прием «поголовный», без специального отбора (вторая колонка). Один из вариантов универсального набора – это обязательное участие в программе, когда у клиента нет выбора, независимо от того, желает он заниматься совершенствованием или нет; пример – государственные школы США, обязательные к посещению для всех детей определенного возраста. Другой вариант неселективного приема – на основе выбора клиента: право на услугу имеют все, но предоставляется она только тем, кто заявил о своем на то желании. Так, многие муниципальные колледжи открыты для всех или почти всех желающих, независимо от их предшествующего образования.

Каждая форма приема предполагает выполнение процедур сравнения – и это крайне важно, поскольку сравнение помогает определить, в чем могут заключаться критерии отсева. Если на особую программу отбираются учащиеся с ограниченными возможностями или проблемами с обучением, сравнение проводится с «нормальными» учащимися, которые не нуждаются в подобной реабилитации. В случае такого отбора попавшим на особую программу трудно избежать стигматизации. Когда учащиеся отбираются для обучения по усложненной / углубленной программе на основании своих необычных способностей, сравнение производится в среднем со всеми остальными учащимися, многие из которых менее талантливы. В этом случае стигматизированными и несправедливо обойденными могут чувствовать себя те, кого не принимают на программу для особо одаренных. В более общем смысле – обязательное государственное образование в США предполагает неизбежность сравнения; это связано с тем, что почти каждый приходит неподготовленным, то есть не выделяется ничем особенным, и эту «ординарность» трудно как-то характеризовать. Обязательное и всеобщее школьное образование, переплетаясь с американским отношением к образованию, снижает привлекательность государственных школ. Обучение в «общественных» школах когда-то, в первые десятилетия после введения начального (а затем и среднего) школьного образования, было знаком отличия. Школы еще не получили повсеместного распространения, что придавало государственной школе отпечаток некоей исключительности в глазах многих американцев. Но по мере того как исключительность размывалась, а проблемы росли, школы стали обыденностью.[47] В какой-то степени привлекательность частных школ проистекает как раз из сравнения: очевидно, что они предлагают больше, чем в основном безликие государственные школы, и потому часто

кажутся особенными, даже если качество образования в них не лучше или даже хуже, чем в некоторых государственных школах.

Прием может происходить очень по-разному в пределах одной и той же организации. Скромная часть весьма селективного учреждения может быть совершенно не селективной, как при приеме в отдельные старшие классы элитных частных школ. И наоборот, высокоселективные образовательные программы нередко предлагаются в совершенно обычных учреждениях – например, программа углубленного обучения в государственных средних школах, отдельные школы для талантливых учеников среди сотен районных школ или особый класс для наиболее способных учащихся в обычной школе.

Как бы то ни было, селективный отбор способствует созданию социальных ресурсов преподавания, в том числе: концентрирует таланты и интересы, мобилизует на достижение целей, создает взаимные обязательства и определяет перспективу отсева.[48] На практике эти моменты часто переплетаются, но при проведении анализа их можно разделить. Чаще всего в связи с этим говорят о концентрации талантливых учеников. Программа углубленного обучения отбирает перспективных кандидатов из большой и очень разнородной группы старшеклассников США; элитные колледжи, университеты и частные школы отбирают наиболее талантливых абитуриентов из большого количества удивительно талантливых кандидатов; Академия Гарлем привлекает лучших кандидатов из большого количества потенциальных студентов. В этих случаях специалисты работают с небольшой и особой группой тех, кто может совершенствоваться. Сравнение для отбора в этих случаях – масса потенциальных учеников, которые считаются менее талантливыми или мотивированными, и небольшая группа талантливых, но не прошедших отбор кандидатов. В такой ситуации, если не использовать нестандартные критерии отбора, мало кто может считаться особенным.[49]

Концентрация по интересам может быть более инклюзивной. В рамках системы городских школ возникли образцовые школы, которые удовлетворяют интересы учащихся в области математики, музыки, иностранных языков, искусства и других учебных дисциплин. При наличии мест школы принимают учеников, которые могут претендовать на обучение благодаря проявленному интересу к соответствующей программе. Если бы таких школ было достаточно и если бы у всех учеников был живой интерес к знаниям, каждый ученик, заинтересованный в определенной школьной программе, мог бы поступить в нужную ему школу.[50] В этом случае сравнением для отбора был бы

широкий спектр разнообразных интересов населения, а не унылая серая масса, из которой выбирают немногих заинтересованных учеников. В таком гипотетическом случае большинство школ и учеников могут стать особенными.

Каждый вид отбора может дополняться мобилизацией на достижение целей. Психотерапевты стремятся работать с пациентами, которые осознают наличие проблемы, чувствуют, что им нужна помощь, могут заплатить и с высокой вероятностью пройдут весь курс. Элитные школы и университеты ищут студентов, которые действительно знают, что может им предложить данное учебное заведение, всей душой хотят этого и дают понять, что в полной мере используют предоставленные им возможности. Приглашение присоединиться к этой элитной группе также может мобилизовать клиентов. Учащиеся, которых принимают в элитную Академию Филлипса в Эндовере, в Гарвард или в лучшие государственные школы в Гарлеме, прилагают максимум усилий в учебе, поскольку сам факт приема в такие учебные заведения стимулирует очень сильно: ведь их сочли достойными, и теперь они работают в окружении равных, чье поступление в эти учебные заведения также делает их особенными.[51] В таких случаях селективный отбор может способствовать большему прогрессу клиентов, мобилизуя их желание оправдать ожидания и работать на совесть, что повышает их возможности. Если так, можно ли отделить талантливых кандидатов от тех, чьи возможности умножаются или создаются за счет отбора?

Отбор срабатывает еще и потому, что обычно предусматривает и перспективу отчисления. В случае неудовлетворительной работы клиентам предлагается сделать выбор: прилагать больше усилий или покинуть учреждение. Психиатры иногда обрывают курс, если пациент саботирует лечение, а элитные школы и университеты отчисляют учащихся за плохую успеваемость или несоблюдение правил.[52] Знание о вероятности такого исхода может мобилизовать настроенность на результат. Однако эффект может объясняться и другими причинами. Некоторые носят характер чисто экономический. Так, психиатрия становится заметно менее селективной по мере того, как в последние два десятилетия страховые компании все чаще отказываются возмещать стоимость «разговорной психотерапии». В недавнем репортаже в «Нью-Йорк таймс» говорится, что страховые компании возмещают затраты только на диагностику и назначение препаратов, но не стоимость классического диалога – поэтому психиатры принимают больше пациентов и каждому отводят не более 15–20 минут, успевая лишь вкратце опросить

пациента и назначить ему препараты.[53]

Наконец, селективный отбор помогает учреждениям и клиентам лучше чувствовать обязательства друг перед другом. Одни могут считать отбор поводом для учреждений или специалистов-практиков пообещать клиентам: «Улучшение возможно, только если вы тоже будете стремиться к цели, но если окажется, что вы не прилагаете усилий, мы можем быть вынуждены расторгнуть контракт. Поэтому мы ожидаем, что вы сделаете все возможное, чтобы добиться успеха». Такие заявления делать гораздо труднее, когда учреждения обещают улучшение всем желающим. Это заявление совсем иного рода – здесь, не оговаривая условий участия, обещают: «Мы поможем каждому». В том, что они обещают осчастливить всех обращающихся, нет ничего удивительного, иначе как бы они оправдали свою готовность принимать всех без ограничений? Дать-то обещание можно, но как его сдержать? Одна проблема, о которой я уже упоминал, состоит в том, что расставаться с неудачным клиентом значительно труднее в тех учреждениях, которые обещают или вынуждены обещать «улучшение» для всех. Отвергнуть клиента в данном случае означает, что обещание сдержать не получилось и, следовательно, давшее его учреждение не оправдало ожиданий. Если учреждение обещало помочь всем и каждому, чем оправдать неудачу клиента или прекращение оказания услуги? Обещать всеобщее совершенствование – значит оставить учреждениям и практикующим специалистам меньше оснований для выполнения обязательств перед клиентами. Это может привести специалистов-практиков к снижению уровня достижений, к какому они стремятся, чтобы считать свою работу успешной, – ибо таким образом они уменьшат и вероятность нарушения обязательств.

Нечто подобное произошло в государственном образовании: всеобщий охват им и его обязательность привели к безосновательным обещаниям, преуменьшая роль учащихся в процессе собственного совершенствования и завышая возможности школ и педагогов. Поскольку государственные школы США за период с конца XIX до середины XX века практически перешли к всеобщему школьному образованию, у них выработались адаптационные механизмы для решения описанной проблемы: объединять учащихся в группы в зависимости от их способностей, варьировать сложность учебных планов и переводить в следующий класс даже тех, кто плохо успевает, – все это формирует у учеников иллюзию того, что они «преуспели» в школе, хотя на самом деле особенных успехов в их образовании не наблюдается.[54] Чем громче школы обещали

обеспечить равенство благодаря всеобщему образованию, тем большее неравенство они порождали тем образованием, которое предлагали. В ответ на усилившееся неравенство в конце XX и начале XXI века правительства стали настаивать на распространении и усилении элементов обязательности в государственном образовании (включая установление требований к учителям и уровню достижений учащихся), на расширении возможностей выбора, создании рынков школьного образования и его диверсификации.

## Процедуры зачисления

Одного селективного отбора никогда не бывает достаточно, и процедуры зачисления имеют большое значение для формирования взаимных обязательств, поскольку именно зачисляемым предстоит совершенствоваться. Учреждения или специалисты-практики разрабатывают схемы зачисления клиентов (на добровольной или обязательной основе) и тем самым задают общую рамку, но участие клиентов никогда не происходит автоматически. Они сопротивляются совершенствованию даже в тоталитарных обществах, не говоря о других. Американцы регулярно сопротивляются попыткам навязать им образование или улучшить их психическое здоровье. Учащиеся со способностями к математике часто сопротивляются изучению литературы, а гуманитарии не хотят заниматься точными науками. Высокомотивированные пациенты психотерапевтов сопротивляются обсуждению особенно болезненных для них проблем. Клиенты должны пройти процедуру зачисления, прежде чем начнется терапия, даже если их уже отобрали специалисты или учреждения.

В таблице 4.2 приведены два альтернативных способа зачисления. На одном полюсе зачисление выглядит так (первая строка): человек решает, что ему необходима определенная программа совершенствования, он активно ищет организацию или специалиста, просит о помощи. Если его зачислили, он приступает к программе. Примеры: обращение за индивидуальной психотерапией или обращение организации к внешним консультантам с просьбой диагностировать проблемы и предложить их решение. Запись на основании заявления – наиболее типичная форма зачисления на программы, связанные с совершенствованием человека.[55] Помимо психотерапии, она часто встречается в магистратуре и профессиональном образовании, в частных школах и в некоторых государственных школах, предполагающих выбор поступающих.

**Таблица 4.2.** Альтернативные процедуры зачисления

| | |
|---|---|
| Запись (инициатива исходит от клиента) | Ученики подают заявление на поступление в частные школы, элитные университеты или записываются к отдельным преподавателям в школах. Потенциальные пациенты обращаются к частным психотерапевтам. Организации обращаются за помощью к консультантам |
| Назначение (инициатива исходит от учреждения) | Клиент обязан пройти курс лечения или обучения в определенном учреждении и у определенного специалиста. Учащиеся обязаны прослушать определенный курс. Пациенты направляются в психиатрические больницы |

На другом полюсе распределение – назначение. Людей обязывают иметь дело с конкретным учреждением или специалистом; если они хотят совершенствоваться, им придется согласиться с назначением. Ожидается, что клиенты будут подчиняться этому требованию либо потому, что того требует закон, либо потому, что совершенствование отвечает их собственным интересам или интересам семьи, фирмы или общества. Если клиенты сопротивляются, их могут наказать. В школьном обучении немало примеров подобных назначений с оттенком предписания. Ученики распределяются по государственным школам по возрасту и месту жительства, в школе прикрепляются к определенным учителям. Учащиеся частных школ и университетов часто должны выбирать обязательные курсы и конкретных преподавателей. Сотрудникам среднего и низшего звена в фирмах часто приходится сотрудничать с консультантами, которых наняло высшее руководство для совершенствования организации. Некоторые люди попадают к психотерапевту по решению судов, гражданского судопроизводства, работодателей или членов семьи.

Между этими крайностями есть много промежуточных вариантов, когда используется нечто среднее между записью на основании заявления и принудительным направлением. Некоторые государственные психиатрические больницы позволяют пациентам самим решать, согласны ли они на курс психотерапии, если им выписано такое назначение. Государственное образование предлагает широкие возможности выбора даже в условиях обязательной посещаемости. Так, хотя во всех штатах обучение в школе обязательно, в некоторых

разрешено домашнее обучение; в этом случае в определении «обязательность школьного образования» подчеркивается просто «обязательность образования». Кроме того, во всех штатах учащиеся могут выбрать и негосударственную школу, хотя число таких школ часто невелико, а стоимость обучения высока. Наконец, в старших классах американских школ учащимся предлагаются учебные курсы на выбор, возможно обучение в специализированных классах, есть программы для учеников с различными потребностями и интересами. Усиление правового, экономического и социального принуждения к обязательному посещению школы привело к расширению возможностей выбора – закрепив, таким образом, формат «записи по заявлению» в рамках обязательного образования. Удивительная особенность сегодняшнего государственного образования в США – это сочетание возрастающей обязательности и наказаний за уклонение, с одной стороны, и расширение возможностей выбора – с другой. Хотя эти составляющие могут показаться взаимоисключающими, они вполне совместимы, ибо усиление принуждения породило или расширило возможности выбора.

Дальнейший прием на программы осуществляется по-разному. В случае записи на основании заявления процесс совершенствования начинается с того, что клиент дает определенные обещания: играть по правилам, прилагать все возможные усилия и, если требуется, платить. Такие обещания часто используются при поступлении в школу и колледж, во время собеседования с сотрудниками приемной комиссии или с психотерапевтами, а в случае совершенствования организаций – между их руководителями и потенциальными консультантами. Хотя убедиться в готовности к сотрудничеству при помощи подобных обещаний часто необходимо для успешного лечения или обучения, ситуация обсуждения также дает возможность специалистам оговорить определенные условия взаимодействия.

Клиенты же, направляемые по назначению, напротив, не дают никаких обещаний. Когда пациенты или учащиеся не имеют выбора, работать с определенным специалистом или нет, посещать определенное учреждение или нет, они не пишут заявлений, не проходят собеседований. Им не предоставляется возможность заявить о своей готовности совершенствоваться. В сущности, в таких случаях речь идет о том, что обещание явно или неявно дают учреждения и специалисты, которые будут работать с ними, поскольку это входит в их обязанности. Но никакого совершенствования в такой ситуации не произойдет, если клиент решит, что ему это не нужно. Это серьезно беспокоит учителей в государственных школах США, особенно в средних и

старших классах, когда они пытаются «мотивировать» учеников, равнодушных к учебе (то есть побудить их к добровольному участию). Учителя оказываются в противоречивой ситуации: с одной стороны, система образования обещает совершенствовать всех поголовно, с другой – ученики, испытывающие давление и не имеющие выбора, оказывают сопротивление.

В связи с этим возникает еще одна трудность: отказ от выполнения обязательного предписания или назначения может вести к наказанию за неподчинение и еще большему давлению. В американских государственных школах такие наказания сперва были введены за прогулы, но с тех пор, как система образования начала обещать совершенствование для всех, санкции ужесточились – у прогульщиков могут отобрать водительские права, а их семью лишить социального пособия. Сфера возможных санкций тоже расширилась: от наказаний за пропуск занятий до наказания за неудовлетворительную успеваемость. Все штаты и местные власти теперь требуют, чтобы успеваемость учащихся не опускалась ниже установленного законом уровня, а в некоторых случаях обязательна успешная сдача выпускных экзаменов. Санкции могут применяться и за отсутствие прогресса. Но по мере того как принуждение становится более жестким, а наказания более суровыми, у учреждений остается все меньше возможностей выполнить свои обещания методами, предполагающими заинтересованное участие обеих сторон в дальнейшей работе. Когда сужаются возможности мотивации клиентов, снижается и вероятность успеха терапии или обучения. А вот когда задача совершенствования ставится перед всеми, но на добровольной основе, вопрос вовлечения клиентов решается проще, поскольку затеявшие все это спонсоры активно убеждают и стимулируют. Например, представители политических и промышленных структур призывают после окончания средней школы поступать в муниципальные колледжи – и для этого приводят аргументы о ценности дальнейшего образования, а также соблазняют «пряниками» в виде низкой стоимости обучения, легкой учебной программы и т. п. Спонсоры-инициаторы предлагают, но не требуют совершенствования, так что у клиентов остается выбор – уклониться или согласиться. Сохраняя за клиентами право отказаться, они расширяют возможности исполнителей – учреждений и специалистов, которые помогут всем, кто выразит готовность участвовать в программе самосовершенствования.

Прием на программу всегда имеет две стороны. Условия приема, разработанные специалистами или учреждениями, определяют доступным клиентам опции: поступить на основании

заявления или получить назначение / предписание, однако без желания на то клиента терапия или обучение не принесет успеха. Учителя, работающие в классах, куда все попали не по своей воле, часто ничего не могут сделать, пока не вовлекут своих подопечных в учебный процесс. Подобные уговоры весьма распространены в американских государственных школах, где учителя вынуждены преодолевать эффекты обязательной посещаемости и скептического отношения многих учащихся к своей учебе. Несмотря на это, учащиеся иногда охотно втягиваются в учебу, даже когда учебные заведения не предлагают им никакого выбора, проявляют безразличие и не поощряют их стараний. В университетах есть студенты, которые учатся с большой отдачей, несмотря на соседство тысяч сокурсников на обязательных потоковых лекциях или нагоняющие сон видеозаписи уроков. Бывает, что и в средней школе ученики втягиваются в учебу в классах общего профиля, куда их распределили без их на то желания и где мало заинтересованных учеников и преподавателей. Иногда учащиеся добровольно записываются в школы, в которых оказываются циничные учителя и равнодушные или враждебно настроенные одноклассники. Словом, предоставляют регулирующие структуры возможности выбора или нет, люди – не марионетки; регуляторы и специалисты могут способствовать созданию благоприятной среды, предлагая разнообразные возможности, но только клиенты решают, хотят они ими воспользоваться или нет. Как примут и примут ли вообще клиенты эти возможности, частично зависит от того, что предлагается, но у людей всегда есть возможность включиться в процесс, пусть даже их вовлеченность оказывается следствием предписания.

## Взаимодействия

Условия набора на программы и желание записаться взаимосвязаны. В таблице 4.3 мы найдем некоторые основные их комбинации. На одном полюсе – взаимный выбор, когда специалисты-практики или учреждения выборочно принимают клиентов по их желанию (ячейка 1). На другом – принудительное совершенствование, когда специалисты-практики вынуждены работать с клиентами, которые их не выбирали и которых они также не выбирали (ячейка 4). Остальное – смешанные варианты. В некоторых случаях клиенты поступают на общедоступные программы (ячейка 2); в иных случаях их направляют на элитные программы (ячейка 3); в третьих – они добровольно записываются на программы принудительного совершенствования (ячейка 5).

Условия поступления и приема влияют на последующую организацию практических занятий, поскольку они формируют социальные ресурсы, на которые специалисты-практики и клиенты могут опереться. Рассмотрим возможность взаимного выбора (ячейка 1). В этом случае вдумчивый и требовательный подход реализовать легче за счет того, что в одном месте собираются заинтересованные специалисты и клиенты, которые хотят работать вместе. Сочетание таланта и заинтересованности снижает риски, сопряженные с трудной работой, и специалисты могут требовать добросовестной работы, будучи относительно спокойны, что клиенты не подведут. Так происходит отчасти потому, что взаимность выбора ограничивает зависимость специалистов от клиентов, поскольку решение о совместной работе обычно подразумевает понимание (явное или нет), что клиенты будут упорно работать и делать все от них зависящее. Специалисты и клиенты, независимо от конкретных обстоятельств их работы, регулярно обсуждают взаимные ожидания, но взаимный характер выбора в любом случае обычно означает, что эти ожидания предполагают серьезную заинтересованность обеих сторон. Хотя специалисты в таких ситуациях часто попадают к способным клиентам, необычайных талантов от последних не требуется; в американских частных школах полно обычных учеников, которые усердно работают, потому что таковы условия социального контракта.[56] Зависимость специалистов от клиентов в этом случае снижается благодаря обязательствам, взятым на входе и поддерживаемым культурой школы.

Другая причина, объясняющая, почему взаимность выбора способствует вдумчивому подходу, – в том, что она ограничивает неопределенность, создавая сообщества заинтересованных участников. Такие сообщества сосредоточены на целях работы и принимают в свои члены только тех, кто осознанно выбрал участие. Городские католические школы принимают самых разных учеников, но эти школы, как правило, сосредоточены на относительно традиционных концепциях академических достижений и предназначены для детей, чьи семьи согласны с направленностью школы. Поэтому учителям здесь, скорее всего, не придется иметь дело с равнодушными учениками, которые не доверяют учительскому подходу к обучению, предпочитают сугубо прикладные навыки или общение со сверстниками.[57] Примерно то же самое можно сказать и о поступлении в элитные частные школы, о селективном отборе на магистерские и аспирантские программы, а также на курсы психоанализа; социальные обстоятельства условий поступления и зачисления

облегчают проблемы неопределенности относительно цели и сложности работы, которые в других ситуациях зачастую встают со всей остротой.

Таким образом, взаимный выбор может мобилизовать мощные социальные ресурсы. В результате учителя и ученики становятся союзниками, способными и желающими выполнять работу, – иными словами, ученики попадают к преподавателям, которые заинтересованы в их совершенствовании. Взаимный выбор создает условия клиентам и специалистам-практикам для выработки и поддержания интереса, обязательств и способности к действию. Это вызывает ощущение, что специалисты и их клиенты работают над особыми проектами с особенными людьми и что у них хорошие перспективы. Когда нас выбирают те, кто действительно в состоянии нас совершенствовать, причем предпочитает работать именно с нами, а не со всеми теми, кого можно было выбрать, это окрыляет и позволяет с легкостью брать на себя обязательства. Когда преподавателей выбирают талантливые и активные ученики, на них это оказывает такое же вдохновляющее воздействие. Данные социальные ресурсы в какой-то мере защищают специалистов от некоторых наиболее болезненных проблем совершенствования человека.

Однако одного взаимного выбора недостаточно, клиенты и специалисты-практики должны дополнительно мобилизовать свои знания, навыки и желание работать. Наличие социального ресурса вовсе не означает, что он будет использован или использован надлежащим образом. Сторонники чартерных школ были встревожены, обнаружив, что сам по себе факт взаимного выбора не гарантирует повышения качества образования.[58] Некоторые наблюдатели ожидают, что в элитных частных школах и университетах преподавание ведется на высшем уровне, поскольку зачисление происходит на основе взаимного выбора, но часто в таких учебных заведениях преподают обычным образом или даже скучно, что во многом напоминает преподавание в менее престижных школах. Контент может быть на более высоком уровне, ученики работают лучше, однако само преподавание часто достаточно заурядное. Объяснение найти несложно: учителям в таких школах не нужно слишком стараться, чтобы заинтересованные или талантливые ученики успешно учились. Достижение выдающихся результатов не обязательно требует выдающихся преподавателей. Социальные ресурсы могут заменить личностные ресурсы, и потому специалисты могут добиться успеха, не прилагая героических усилий.[59]

Многие учителя государственных школ не располагают такими социальными ресурсами, поскольку их школы, будучи

частью системы обязательного образования, принимают всех (ячейка 4). При поступлении в эти школы ученики редко заявляют о своем стремлении к совершенствованию. Зачисление (или отбор) не используется здесь в качестве инструмента мобилизации социальных ресурсов: преподаватели работают со многими учениками, которые не становятся их союзниками, и, соответственно, у многих учеников нет учителей, которые хотели бы с ними работать. Эти условия увеличивают риск, которому подвергаются учителя, если настаивают на применении вдумчивого подхода. Напротив, в классе с учениками, заинтересованными в работе именно с данным учителем, учитель меньше рискует, задавая ученикам написать пятистраничное эссе о «Сказании о старом мореходе». Таким образом, одинаково компетентные учителя в двух разных школах сталкиваются с различными рисками, и это связано с разницей в социальных ресурсах, на которые они могут полагаться.

Обязательность совершенствования тоже может усугубить неопределенность. Когда зачисление не зависит от взаимной договоренности относительно методов и результатов обучения, учителя и ученики должны регулировать эти вопросы сами, что увеличивает зависимость учителей. Если предложенные методы требуют активного участия в сложной и трудоемкой работе, учителям часто приходится уговаривать учеников погрузиться с головой в учебу и усердно трудиться. Учителя не должны оставлять усилий по постоянному убеждению учеников в ценности той работы, которую они стараются выполнить. Преподавание в таких условиях сопоставимо с неразделенной любовью: перспектива успеха весьма привлекательна, однако цена может оказаться огромной, если работа учеников и учителей происходит без договора о взаимном сотрудничестве. В таком случае ответственность за совершенствование носит односторонний характер.

Сочетание принуждения с общедоступностью, отсутствие организационных методов мобилизации и поддержания взаимных обязательств – все это создает учителям серьезные препятствия в работе. Школы делают грандиозные заявления о совершенствовании для всех, но при этом ответственность учеников за результат не предусмотрена. В итоге на учителей возложена огромная ответственность при минимуме социальных ресурсов в поддержку их работы. Наоборот, школы, где предусмотрен и культивируется взаимный выбор, обещают совершенствование тем, кто приходит и поступает, но только при условии сотрудничества с преподавателями. Хороший пример – школы, работающие по упомянутой ранее программе «Знание –

сила»: как и в некоторых других чартерных школах, учащиеся и их родители при поступлении дают согласие прилежно учиться и выполнять требования школы. Те, кто не хочет или не может сделать этого, покидают школу. В школы подобного рода поступают более целеустремленные ученики, и они разделяют ответственность учителей.

Взаимный выбор создает возможности для поступающих и специалистов-практиков заключить «договор», что обе стороны согласны принимать активное участие в работе; взаимный выбор не требует таких договоров, хотя создает условия для их появления. Однако даже при наличии «договоров» специалисты и их клиенты по ходу занятий пересматривают взаимные ожидания в рабочем порядке, но все это происходит в рамках взаимного выбора и в атмосфере взаимной ответственности. Наоборот, учреждения, в которые зачисляют всех желающих и которые не располагают средствами для обеспечения и поддержания взаимных обязательств, делают громкие заявления и в то же время не в состоянии мобилизовать социальные ресурсы, которые помогли бы учителям и ученикам их выполнить. Идеалы всеобщего охвата образованием привели к тому, что школы залихватски заявляют о своих неограниченных возможностях совершенствовать всех и каждого – не располагая при этом ключевым элементом совершенствования человека. Их микрополитика строится вокруг всемогущества учреждений, а обязанность учеников играть главную роль в собственном совершенствовании уходит в лучшем случае на второй план. Апофеоз этой печальной ситуации таков: федеральные власти и власти штатов требуют от школ конкретных результатов и установления жестких мер в отношении учителей, если им не удается достичь этих результатов, но не предлагают никаких стимулов или наказаний для учеников и их семей.

Государственное образование в США – это парадокс. Задуманное с целью достижения большего равенства, всеобщее образование казалось чрезвычайно вдохновляющей идеей. Но сии благие намерения вызвали к жизни систему, в которой ученики и учителя зачастую не могут ни выбирать, ни быть выбранными и в которой возможности для мобилизации обоюдного стремления к совершенствованию размылись или полностью утратились. Результатом стало довольно серое установление, в котором лишь некоторые получают особое образование, отчасти именно потому, что оно доступно для всех.

## Социетальные факторы

Хотя социальные обстоятельства, которые мы обсуждали, важны, не они управляют системой; другие факторы могут усилить или ослабить их воздействие. Один из таких факторов – мнение о ценности формального школьного образования. Другой – социальное давление в пользу хорошей академической успеваемости. Третий – требования со стороны частных компаний и высших учебных заведений к академической успеваемости в начальной и средней школе. Все эти условия в некоторых других странах выражены намного сильнее, чем в США. Однако в США картина не безнадежно мрачна. В числе обнадеживающих событий – программа «Учить для Америки» (TFA – Teaching for America), в рамках которой хорошо образованные и мотивированные молодые учителя приглашаются в слабые школы; развитие чартерных сетей и некоторые элементы реформы общеобразовательной средней школы (CSRD), направленные на мобилизацию установок и стимулов, ослабленных в системе образования в целом.

### Социальные представления и обязанность хорошо учиться

В некоторых культурах умственный труд и академические достижения ценятся весьма высоко. Японские и китайские родители очень серьезно относятся к образованию, а преподаватели окружены почетом и уважением. Японские матери поощряют учебу своих детей, помогают им выполнять задания и прилагают массу усилий, чтобы создать дома обстановку, располагающую к учебе. Подобным же образом ведут себя и китайские родители. По-видимому, японские и китайские матери устанавливают более высокие стандарты для своих детей и более реалистично оценивают их достижения, нежели американские.[60]

В отличие от этого, у американцев уже давно сложилось двоякое отношение к академической работе, широко расползлись настроения антиинтеллектуализма. Американцы, как правило, больше ценят практический опыт, а не формальное (полученное в учебных заведениях) образование, в последнем же отдают предпочтение прикладному, а не интеллектуальному содержанию.[61] Сравнительно немногие матери помогают детям выполнять домашние задания или поощряют их за прилежание и успехи в школе.[62] Ученики без тени смущения заявляют, что не

считают чтение сколь-нибудь важным занятием и не уважают своих учителей. Многие учителя относятся к образованию безответственно. Зачастую они плохо образованы, не имеют интеллектуальных запросов, далеки от научной работы и больше сосредоточены на «отношениях» с учениками или на внеклассных мероприятиях.[63]

Таким образом, семейная жизнь и культура поддерживают академические усилия в таких странах, как Тайвань и Япония, но препятствуют им в США. Культурные представления отражаются на работе учителей, в частности предопределяя готовность учащихся прилежно учиться и преодолевать трудности. Если американские учителя начинают требовать от учеников большего усердия и прилежания, их усилия часто вступают в конфликт с мнением семьи, сообщества и учеников.[64] Все это увеличивает неопределенность и риски при обучении, ведь требования учителей противоречат опыту учащихся и ожиданиям родителей. Это также увеличивает зависимость учителей от учеников, потому что они почти не получают поддержки извне. Если учителям и удается преуспеть в реализации ответственного и вдумчивого подхода к обучению, то лишь благодаря своим личностным ресурсам, компенсирующим отсутствие социальных. Если японские учителя побуждают учеников к более серьезной работе, скорее всего их поддержат и родители – что снижает зависимость учителей от учеников и риски сложных заданий. Если эти учителя добиваются успеха, то отчасти благодаря огромным социальным ресурсам, находящимся в их распоряжении.

## Занятость и высшее образование

На качество учебного процесса влияют высшее образование и бизнес, предлагая свои стимулы. Эти сферы – крупнейшие потребители услуг образованных работников, они сигнализируют обществу, какие качества считают для себя желательными. Колледжи и университеты посылают школам противоречивые сигналы о важности хорошей успеваемости. Только в нескольких селективных университетах установлены жесткие стандарты приема, тогда как большинство других предъявляют весьма скромные требования. Для поступления в колледж или университет ученику чаще всего достаточно представить справку об академической успеваемости с оценками на уровне B или C. Многие учебные заведения требуют только свидетельство об окончании средней школы, а муниципальные колледжи не требуют и того. Польза от столь невысоких стандартов есть – в случае неудачи ученики получают второй или даже третий шанс.

Но одновременно это и сигнал, что для поступления в колледж или университет усердствовать в школе необязательно, да и в университете не придется прилагать особых усилий.[65] Ученикам, которые не нацелены на селективные университеты, может казаться нерациональным выкладываться в средней школе.[66]

Аналогичная ситуация характерна для практики найма в американские компании. Редкие фирмы запрашивают аттестат с отметками или характеристики преподавателей, когда рассматривают вопрос о приеме на работу. Даже когда фирмы и запрашивают приложение с отметками, далеко не все школы готовы его представить. Равнодушие работодателя к школьным оценкам подводит учащихся к мысли, что успеваемость, прилежание или поведение не будут учитываться при приеме на работу, а это, в свою очередь, заставляет учителей думать, что их суждения об учащихся ни на что не влияют.[67] Так что, с точки зрения учеников, нет смысла хорошо учиться в средней школе, если после ее окончания ты намерен сразу пойти работать. В самом деле, если можно получить работу, ничего не рассказывая о своих оценках, поведении и мнении о тебе учителей, зачем добросовестно трудиться в школе?

Отсутствие действенных стимулов отражается на работе учителей и учеников, потому что успех учителя зависит от заинтересованности учеников. Если большинство учеников знает, что им нет нужды стараться – они и так получат работу или поступят в колледж, учителям трудно требовать хорошей успеваемости. Учителя действительно могут столкнуться с проблемами, если попросят учеников сделать то, чего не делают их приятели из параллельных классов или из другой школы. Завышенные (по мнению учеников) требования лишь увеличат вероятность жалоб учащихся, их пассивного подчинения или сопротивления. Чтобы в таких условиях добиться успеха, учителя должны не только помогать ученикам, но и постоянно убеждать их, что учиться имеет смысл.

В некоторых других странах картина совершенно иная. В университетах Японии и Франции придают большое значение успеваемости учеников в средней школе и результатам выпускных и вступительных экзаменов. Если учащиеся хотят поступить в университет, они должны прилежно трудиться в школе, получать хорошие оценки и готовиться к экзаменам. Во многих странах работодатели при приеме на работу обращают внимание на успеваемость кандидата на вакансию в средней школе. В некоторых случаях школы и работодатели сотрудничают, помогая ученикам пройти стажировку или

устроиться на работу. Преподаватели и ученики знают, что, если в школе не заниматься и не вести себя достойно, будет трудно найти хорошую работу или получить дальнейшее профессиональное образование. Академические успехи и хорошее поведение поощряются независимо от того, к чему стремятся учащиеся – получить работу или продолжить образование. Эти системы имеют свои недостатки, в частности необходимость раннего выбора между образованием и работой, а также последствия для учащихся, плохо сдавших экзамены. Но мало кто ставит под сомнение важность прилежной учебы в школе.[68]

Мощные стимулы к прилежанию снижают зависимость учителей от учеников, сглаживают риски вдумчивого и требовательного подхода и повышают вероятность, что ученики с готовностью откликнутся на задания учителя. Когда учителя или ученики стремятся к выдающимся результатам, в качестве аргумента они могут сослаться на последствия хорошей или плохой учебы и подчеркнуть, что от учеников не требуется ничего сверх того, что делают их приятели из параллельных классов или из других школ; этот аргумент может стать мощным социальным ресурсом как для преподавателей, так и для учащихся. Учащиеся и преподаватели в итоге тратят силы на то, чтобы заниматься, а не на то, чтобы убеждать друг друга в необходимости этой работы.

Хотя социальная поддержка и стимулы повышают вероятность обоюдного стремления к совершенствованию, оно зависит не только от данных ресурсов. Как я отмечал ранее, действия учителей и учащихся в школе создают социальные ресурсы, в том числе взаимное стремление к совершенствованию. Хорошо финансируемые школы в благополучных сообществах могут оказаться унылыми местами, где в среде учеников не наблюдается интереса к учебе, – а отдельные классы или целые школы в социально неблагополучных кварталах могут оказаться весьма продуктивными академическими сообществами, несмотря на свое окружение. Программе «Учить для Америки» (TFA) удалось добиться хороших результатов благодаря рекрутированию талантливых выпускников колледжей, заинтересованных в работе и обладающих личными качествами, позволяющими увлечь учеников; кроме того, у них была специальная подготовка и соответствующая поддержка в процессе преподавательской деятельности. Участники программы трудятся в течение учебного дня и после, и их преданность ученикам исключительна. В классах, работающих по программе TFA, очевидно необычайное взаимное стремление учиться. Но работать очень сложно, участники программы обычно работают в

одиночку или в паре с коллегой в очень трудных школах, их сугубо педагогическое образование может быть довольно обрывочным и куцым, а школы не всегда готовы воспользоваться появлением в своем коллективе таких специалистов и попытаться мотивировать остальных учителей. В результате кто-то покидает программу в первый же год. Тем не менее на тестировании подопечные учителей – участников программы TFA показывают баллы не ниже или даже выше, чем ученики других учителей в тех же школах.[69]

Если бы остальные учителя были так же увлечены своей работой и так же педагогически грамотны, как волонтеры из программы TFA, если бы они были настроены на взаимное стремление к знаниям и располагали ресурсами для такой работы, вероятно, результаты обучения были бы лучше. Это именно то, что происходит в некоторых сетях чартерных школ. Школы остаются государственными, но поступают в них в результате выбора. Кандидаты на поступление и их родители должны выразить готовность заниматься серьезно, не пропускать занятий без причины и соблюдать школьные правила. Эти школы нередко нанимают бывших участников программы TFA (которые обязуются выкладываться в работе) и создают благоприятную организационную среду. Результаты оказались впечатляющими; хотя эта работа требует усилий и наблюдается постоянная текучесть кадров, в школах формируется стабильная культура обоюдного стремления к совершенствованию и инфраструктура, позволяющая преобразовать это стремление в эффективное обучение.

В проекте CSRD, о котором я говорил ранее, тоже делались подобные вещи. Задача проекта была сложнее, поскольку его участники работали в общедоступных государственных школах в очень бедных районах, где не контролируется ни наем учителей, ни прием учеников и часто приходится справляться с высокой текучестью тех и других. Но есть неопровержимые доказательства, что программе удалось укрепить взаимное стремление к совершенствованию, создать инфраструктуру для улучшения преподавания и обучения, повысить успеваемость учащихся.[70]

В некоторых странах консенсус относительно результатов и важности учебной работы подкрепляется требованиями общества, представлениями и обычаями. Сочетание этих факторов – значительный социальный ресурс для педагогической практики, поскольку ограничивает неопределенность при обучении и снимает риски применения вдумчивого подхода. В США этот ресурс недостаточен, конфликт по поводу результатов

усугубляется слабыми стимулами к прилежной учебе и неоднозначным отношением к академически насыщенному образованию. Эти факторы увеличили риски и трудности, связанные с повышенными требованиями к ученикам, и закрепили стимулы для учителей ставить планку пониже. Несмотря на незначительные требования общества и разрушительное воздействие глубокой бедности, в некоторых системах школьного образования были сформированы социальные ресурсы, необходимые для укрепления взаимных обязательств и улучшения преподавания и обучения.

* * *

Наличие социальных ресурсов в педагогической практике позволяет относительно легко решать проблемы, которые без таких ресурсов оказались бы сложными, – и, напротив, в отсутствие таких ресурсов простые проблемы могут разрастись до сложных. Можно сказать, что социальные ресурсы позволяют сдерживать проблемы, с которыми неизбежно сталкиваются «инженеры человеческих душ» и их клиенты. Все учителя так или иначе договариваются с учениками, чтобы мобилизовать их или поддержать тягу к учебе. Однако в школах или странах, где вся культура настраивает на упорную работу, нет разночтений по поводу ожидаемых результатов, есть поддерживающая инфраструктура, приходится решать сравнительно меньше проблем. Ничуть не менее талантливые учителя, попавшие в школы или страны со слабыми стимулами учеников к учебе, с конфликтами по поводу ожидаемых результатов образования, с практически отсутствующей инфраструктурой, сталкиваются с более серьезными и трудноразрешимыми проблемами. В первом случае учителя имеют дело с относительно узким кругом проблем, во втором же он заметно расширяется. В обоих случаях учителя постоянно решают важные проблемы, но в первом случае работа облегчается наличием положительных социальных ресурсов, а во втором – осложняется их отсутствием.

Социальные ресурсы имеют решающее значение, однако сами по себе они не работают. Преподавание и обучение с большей вероятностью будут успешными при наличии таких ресурсов только в том случае, если ученики и учителя имеют возможности использовать их наилучшим образом. Если условия для этого созданы, учителя и ученики смогут выйти на уровень вдумчивого обучения даже в непростых обстоятельствах. Стимулы как таковые, хотя бы очень мощные, еще не гарантируют перехода на

этот уровень. Они лишь повышают его вероятность. Наличие таких стимулов помогает снизить зависимость учителей от учеников, учителям легче повышать планку и давать серьезные задания; они помогут и при внедрении инновационных программ, повышая вероятность того, что учителя и ученики с готовностью примут новые, усложнившиеся условия. Но сильные стимулы бесполезны, если у учителей нет знаний, навыков и смелости, чтобы реагировать на них соответствующим образом, если социальные ресурсы слабы или отсутствуют вовсе. В следующих трех главах я рассмотрю эти вопросы и их взаимодействие с социальными ресурсами.

# 5. Знания и преподавание

Стремление к обучению – обычное состояние человека. Тот, кто читает эту страницу, уже многому научился, в том числе одеваться, говорить на родном языке и, возможно, водить машину или готовить пищу. Некоторые изучили еще больше, например иностранный язык или алгебру. Предположительно, они научились объяснять смысл изречений, например вот этих. Но если подобное научение – явление совершенно обычное, то это просто поразительно, ибо (почти по определению) в процессе обучения мы должны делать вещи, не имея ни малейшего представления, как это делается. Я бы не научился плавать, если бы не оказался в воде и не попытался плыть, хотя и не знал, как это делается. Если бы я не пытался действовать «методом проб и ошибок», то так и не научился бы плавать, поскольку не уловил бы, чему следует научиться. Но у меня не получалось, так как никто не помогал. Мне пришлось войти в воду и лупить руками, задыхаться, тонуть, мечтать оказаться в другом месте и периодически проклинать тот день, когда я решил научиться плавать. Но другого способа научиться плавать не существует.

Обучение – всегда парадокс. Мы можем изучить парусник, который пытаемся построить, только в процессе его эксплуатации. Если мы не новички или даже новички, у нас не получится управлять этим судном достаточно хорошо, потому что оно еще не построено, но мы можем его построить, только пытаясь им управлять. Иногда это удовольствие, иногда головоломка, а иногда и тревога. Многие читатели наверняка помнят ощущение пустоты, которую предстояло заполнить, когда они впервые попытались плавать, водить машину или решить дополнительную задачу. Позже одни будут вспоминать об удовольствии, другие – о тревоге. Но люди во всем мире учатся миллионы раз каждый день.

Учителя сталкиваются с иной проблемой. Они управляют практически готовым парусником и располагают, как минимум, несколькими способами для маневра. Но задача состоит в том, чтобы покинуть уже построенное судно и провести знакомым курсом учащихся, которые пока движутся наугад незнакомым им курсом или же тонут. Отчасти учителя делают это – ведут учеников, – расширяя знания. Они читают лекции, пишут, дают задания, сочиняют компьютерные курсы и доносят знания до учащихся еще какими-то многообразными способами. Обретение знаний самими учителями – незаменимый актив в этой работе, ибо чем больше они знают, тем больше их преподавательские

возможности. Однако учителя, получившие одно и то же образование, расширяют знания своих подопечных совершенно по-разному. Некоторые полагают, что знание усваивается в результате пытливых исследований, и стараются соответственно выстроить преподавание: обильно используют метафоры, аналогии, ставят задачи, рисуют картинки и диаграммы. И все это – когда они с учениками осваивают темы, включенные в учебный план. При этом они стремятся помочь учащимся стать специалистами в области математики или истории и сделать новые знания содержанием их багажа представлений о мире. Теми или иными способами такие учителя превращают собственные теоретические знания в социальные ресурсы для обучения. Учителя, которые сообщают знания в этом ключе, пристрастны к методике преподавания, выбирая для работы с учениками варианты, которые помогут тем глубже понять учебный материал.

Но многие учителя преподносят знания в готовом виде. Так, нередко учителя математики сами решают сложные задачи у доски, показывая в качестве образца выверенное решение или доказательство; затем предлагают ученикам «практиковаться». Готовые знания – незаменимый инструмент в работе учителя, потому что это своего рода идеал, к которому учащиеся должны наконец прийти; эти знания наглядно демонстрируют интеллектуальное достижение в данной области, и чем опытнее учителя, тем более законченный вид имеют эти знания. Но расширение объема знаний, сообщаемых учащимся в отшлифованном и концентрированном виде, может стать для них – для учеников – препятствием, поскольку отточенные формулировки, как правило, не идут ни в какое сравнение с тем, чем «богаты» предварительные самостоятельные усилия большинства чему-нибудь научающихся. Преподаватели, сообщая знания, уже «упакованные» в «подарочную обертку», часто менее эффективно преобразуют свои академические знания в социальные ресурсы обучения, то есть в учебные задания и другие инструменты, которые, по замыслу, должны позволить учащимся стать начинающими специалистами в области математики или истории. Учителя, работающие этим методом – методом «упаковки» сведений по предмету, в меньшей степени способны развивать практику преподавания, поскольку такой подход ограничивает доступ к знаниям.

Приведем еще метафору. Учителя и учащиеся оказываются перед одной и той же пропастью незнания, но только с разных сторон. Учащиеся должны как-то наводить мосты через пропасть, но мосты слишком хрупкие, потому что «строители» работают с

позиции относительного незнания. Предназначение учителя – помочь учащимся построить эти мосты, ведь знания учителей гораздо крепче, гораздо объемнее. И тут их работа отражает их квалификацию – некомпетентные учителя помочь не смогут. Да, их знания позволяют им видеть все несовершенство работы учащихся, но они часто реагируют на это, еще раз предлагая учащимся готовую формулировку. Вместо того чтобы помочь учащимся построить и реконструировать хлипкие сооружения, учителя просто предлагают им готовый результат.[71] Это снижает вероятность того, что они смогут совершенствовать практику преподавания, то есть улучшить понимание учениками учебного материала.

Неудивительно, что учителя поступают так, – им так проще. Ведь ученикам, чтобы действительно научиться, необходимо закрепить знания, и только после этого более ранние формулировки могут показаться им несовершенными, а учитель должен хорошо постараться, чтобы подвести их к этому пониманию. Это непросто, в то время как конечный результат выглядит гораздо элегантнее и приятнее, и вполне объяснимо, что хочется поскорей продемонстрировать его учащимся, – ведь именно к нему те должны стремиться. Так что достижение учителями определенной интеллектуальной компетентности – это одновременно и необходимое условие качественного преподавания, и его ограничение.

# Расширение знаний

Обычно учителя расширяют знания учеников, передавая их им в готовом виде. Вот простой пример из области математики. С первого класса до выпускного учителя предлагают ученикам самые эффективные варианты решений. Они стоят у доски и «показывают» ученикам, как решать математические задачи и примеры. После того как один пример закончен, ученики переходят к «практике», то есть решают задачу так, как это только что на их глазах сделал учитель. Все эти демонстрации представляют собой концентрированный вариант решения математической задачи; преподаватель исходит из допущения, что, если ученикам дать образец, они научатся решать задачи самостоятельно. Этот способ преподавания в начальных классах оборачивается в основном механической версией арифметики, а в университетах – набиванием руки на элегантные образцы готовых решений. В любом случае преподаватели предлагают желаемые результаты, которые довольно далеки от скачкообразного продвижения, свойственного реальной работе математиков и тех, кто только приступил к изучению этого предмета. В обучении литературе – примерно то же самое: учителя читают вслух хорошо написанный текст, дают задание или пишут прочитанный текст на доске, а затем предлагают ученикам написать изложение или сочинение на близкую тему. Учителя предполагают, что для того, чтобы хорошо писать, нужно иметь перед собой образец и нужно закрепление его на практике. Однако упомянуть о том, что прочитанный текст появился в результате многочисленных неудачных попыток и исправлений, учителя не дают себе труда.

Уже давно распространилась мода высмеивать такую манеру преподавания; Джон Дьюи был всего лишь наиболее известным из числа ее критиков. Как и Иоганн Генрих Песталоцци и другие европейские и американские ученые XIX века, он утверждал, что преподнесение знаний в готовой, «взрослой» форме – пустые усилия, направленные на то, чтобы втиснуть старый хлам в живое сознание. Дьюи и другие утверждали, что знания следует преподносить соответственно особенностям детского мышления – более конкретного и живого.[72] В своих исследованиях когнитивного развития детей Жан Пиаже дал этим идеям научное обоснование. Стало общепринятым, что знания следует преподносить в соответствии со стадией когнитивного развития учащихся, это особенно заметно в акцентировании «конкретных действий» в системе начального образования.

Описанные идеи ухватили важный, интуитивно понимаемый

аспект преподавания, но если считать глупостью давать ученикам сразу готовый результат, то глупость распространена почти повсеместно. Чтобы уловить, что это означает – разработать методику преподавания, полезно понять, почему эта глупость столь многим кажется вполне разумной.

Давайте разберемся, как мы учимся «выжимать сцепление», когда осваиваем вождение. Обучение в этом случае чаще всего состоит в том, что инструктор говорит что-то вроде: «Просто медленно отпускаешь сцепление, одновременно мягко нажимая на газ». Это правильное описание операции, но слишком сжатое резюме целого комплекса операций. Не описывается множество промежуточных действий, благодаря которым можно плавно отпускать сцепление при мягком разгоне. Инструктор совершенно правильно резюмирует, что должен сделать потенциальный водитель, но, как и при любом обзорном обучении, из его слов непонятно, что за собой влечет указанное действие. Одна из причин, по которой учителя считают такое преподавание разумным, состоит в том, что оно кажется им предельно ясным. У опытных водителей множество промежуточных действий, направленных на координацию сцепления и акселератора, доведено до автоматизма, поэтому резюме точно отражает их отточенный навык. В таких случаях предлагаемые знания – это то, что преподаватель умеет делать очень хорошо, так что неудивительно, что он начинает проявлять нетерпение, когда у ученика постоянно глохнет двигатель или он ничего не понимает. Неудивительно также, что такие учителя реагируют следующим образом: «Это же очень просто – медленно отпускаешь сцепление и одновременно мягко жмешь на газ».

Легко сказать, что учителя должны объяснить или продемонстрировать, но их раздраженные повторения маскируют трудности. Опытным водителям придется потрудиться, чтобы восстановить все свои промежуточные действия, обеспечивающие слаженность работы сцепления и газа. Сначала они должны осознать это сами, а затем превратить в учебную программу, и лишь тогда они смогут научить своих подопечных пользоваться сцеплением. «Открыть заново» – подходящий термин, потому что обучение вождению – это отчасти вопрос освоения и доведения до автоматизма многих операций, которые позволят не концентрировать на них внимание и стать полноценным участником движения, адекватно реагируя на встречные машины или на попутные грузовики. Но это как раз те отдельные промежуточные действия и их координация, которые каждый начинающий водитель обязан освоить, и краткие фразы инструктора кажутся ему загадочными. Это неудивительно,

потому что новички ничего не знают об операциях, пытаются их осмыслить и с трудом выполнить – отсюда их недоумение и просьбы: «Объясните, пожалуйста, еще раз». Между нетерпеливыми краткими повторениями преподавателя и просьбами учеников о более подробном объяснении лежит пропасть, которая разделяет учителя и ученика.[73]

Тем не менее новички учатся. Они постоянно подвергают несчастный автомобиль серии судорожных рывков и резких торможений. Инструкторы смотрят на это, стиснув зубы, или кричат: «Педаль сцепления в пол!», «Меньше газа!» или «Сто-о-оп!» Постепенно износ автомобиля и усталость ученика становятся ощутимыми, и большинство новичков придумывают, как отпустить сцепление, одновременно прибавив газ, методом проб и ошибок, экспериментируя со сцеплением, газом, автомобилем и инструктором.

Существуют альтернативные варианты. Инструктор может начать с рассказа о том, что муфта позволяет водителям создать или прервать связь между двигателем и ведущими колесами, что дает возможность запускать, останавливать двигатель и переключать передачи без рывков или повреждения сцепления. Затем инструктор может показать чертеж трансмиссии, найти на нем сцепление, вывести рабочую модель сцепления и проследить его работу. Он показывает две пластины, которые являются сердцем устройства, демонстрирует, как они включают и выключают двигатель, когда соединяются и размыкаются, объясняет, что фрикционная схема позволяет выполнить постепенное, а не резкое одномоментное включение и выключение, и показывает, как проскальзывание помогает при запуске и переключении передач. Инструктор рассказывает ученику, как работает модель, и задает вопросы до тех пор, пока не убедится, что ученик все понял.

Затем инструктор делает прогон. Он ставит экстренное торможение, устанавливает рычаг переключения передач в нейтральное положение, запускает двигатель, переходит на первую передачу и медленно включает сцепление. Когда начинается захват, он быстро опускает рычаг, чтобы предотвратить глушение мотора. Инструктор предлагает ученику повторить устно все шаги и отслеживает их на рабочей модели. Потом он просит ученика перейти на сиденье водителя и повторить на практике все операции несколько раз при выключенном двигателе. Инструктор отслеживает его действия на модели и их связь с движениями модели.

Когда становится очевидным, что ученик понимает все эти операции, инструктор просит повторить их с включенным

двигателем и с трансмиссией в нейтральном положении. Если все пройдет хорошо, он просит медленно отпустить сцепление и только частично запустить двигатель, но при этом аварийный тормоз включен, чтобы почувствовать, что сцепление начинает включаться. Затем инструктор подъезжает к учебной площадке, останавливается и просит ученика запустить двигатель, включить первую передачу и попрактиковаться трогаться с места и останавливать автомобиль. Когда эта процедура освоена, инструктор может начать учить переключению передач при движении на площадке, а затем на тихой улице.

Данный метод, основанный на разделении процесса на элементы, дает новичкам возможность научиться медленно отпускать сцепление при мягком ускорении. Это происходит потому, что инструктор превращает свои знания и ноу-хау в социальные ресурсы обучения: инструменты, которые учащиеся могут использовать, задания, которые распаковывают промежуточные операции, и возможности для посильной практики. Такие социальные ресурсы позволяют учащимся стать начинающими специалистами, а не просто продвигаться вперед методом проб и ошибок. Конечно, метод проб и ошибок по-прежнему актуален при обучении, поскольку не всегда хватает времени или сил, чтобы распаковать все, причем учащиеся иногда углубляются в вопросы, с которыми их учителя не знакомы.

В приведенном примере было не так трудно придумать методический прием. Почему же тогда обзорное обучение настолько распространено? Критики утверждают, что это глупое пристрастие к вредной привычке, но это не так. Обзорное обучение основано на том, как происходит приобретение и удержание знаний. Рассмотрим еще один пример. Если кто-то просит нас показать, как мы научились плавать, мы, как правило, демонстрируем результат, а не процесс обучения. Мы идем в бассейн и плаваем так, как можем. Если спрашивающий учится плавать, мы стараемся проплыть как можно лучше, чтобы показать, как это делается. Такой «плавательный эквивалент» в виде решения математической задачи учителем у доски можно наблюдать по всему миру: демонстрируется готовый результат, а не процесс освоения навыка. Мы учим интуитивно, демонстрируя, как это происходит.

Мы это делаем не из-за отсутствия альтернативных вариантов. В принципе, можно было бы сначала барахтаться, задыхаться, лупить руками и ногами и тонуть. Затем попробовать поплыть, сделав несколько неуклюжих гребков, и остановиться, задыхаясь, а потом кое-как, неуклюже плавать кругами и наконец, отдуваясь, встать у бортика бассейна. После паузы проплыть еще

несколько кругов, уже немного лучше, и так далее. Если человек осваивал плавание именно так, он действительно отвечает на вопрос: «Как ты учился плавать?» Если спрашивающий должен научиться плавать, демонстрация имеет определенную обучающую ценность либо может задать направление обучения.

Одна из причин, по которой такие демонстрации – редкость, состоит в том, что мы обычно преподаем так, как учили нас. Хотя обучение часто прогрессирует рывками, неравномерно, учителя обычно рассматривают эти рывки как ошибки, которые следует искоренять, или как «неправильные представления», которые необходимо исправить. Они редко передают знания ученикам, исходя из их опыта, ошибок и новаторских идей. Лишь немногие учителя знают, как распаковать знание. Отчасти потому, что лишь некоторым из них так преподавали в школе, университете или при профессиональном обучении. Когда бывшие ученики начинают преподавать, они редко могут привлечь опыт, который помог бы им распаковать знание.

Менее очевидная, но более важная причина состоит в том, что становится все труднее воссоздать или оценить действия новичка по мере того, как он приобретает опыт. Немного хороших пловцов могли бы спонтанно воспроизвести, как они начинали плавать, шлепая по воде руками, как будто еще не умеют плавать, и затем постепенно воссоздавать продвижение к отточенной технике. Научиться хорошо плавать – это значит забыть неправильные привычки, установки и неловкость начинающих и плохих пловцов. Такое «разучение» – важная часть обучения; нельзя научиться хорошо плавать, не отказавшись от старой привычки, и это касается не только плавания. Чем более совершенными становятся наши навыки в какой-либо области, тем меньше мы помним, с чего начинали. Действия новичка иногда оригинальны, но чаще неэффективны или неуклюжи. Если бы мы не забывали свои действия и идеи, имевшие место в начале обучения, то при каждой новой попытке приходилось бы все начинать сначала. Психологи, между прочим, обычно рассматривают процесс обучения как добавление новых навыков к уже имеющимся, но «вычитание» не менее важно. Если бы мы не забывали большую часть начальных действий, жизнь и учеба были бы бесконечной чредой повторений. Без забывания невозможно добиться закрепления достижений. Вся наша жизнь превратилась бы в бесконечный сизифов труд.[74]

Но если забывать достигнутое, можно затормозить преподавание. Как и все остальные, большинство учителей уже забыли свой опыт, который помог бы им построить для учащихся мосты между знанием и невежеством. Как и всех остальных, их

призывали отчасти забыть, с чего они начинали, радуясь своему безукоризненному исполнению. Быть компетентным и опытным – значит выполнять работу на таком уровне; чем выше мастерство, тем эффективнее работа. Мастерство одинаково ценно как при гладком вождении по извилистой дороге, так и при написании исторического эссе или решении задач по физике. Одна из причин, что учителя математики решают задачи как можно более чисто, состоит в том, что отточенность – знак хорошей работы; остановки на каждом этапе представляются неуклюжими, даже при том, что именно это обычно делают математики, решая свои задачи. Учителя английского языка читают лучшие отрывки из Марка Твена или Хемингуэя, а не ранние несовершенные произведения, потому что это прекрасная проза, нечто подлинное, и учителя надеются, что ученики оценят и используют их в качестве образца. Что может быть лучше для учеников, чем такие примеры?

Другая причина, почему учителям трудно передавать знания в распакованном виде, состоит в том, что отточенные навыки – выражение высоких достижений и важнейшее средство общения высококвалифицированных специалистов. «Учебный концентрат» часто воплощает важные элементы высокой культуры и стремлений специалистов, будь то физика или игра на скрипке. Готовые знания также крайне важны для хорошего преподавания. Если учителя не знают, что такое высококвалифицированная работа с отточенными навыками, они вряд ли представляют, чего хотели бы добиться, или вряд ли могут предложить примеры, указывающие направление обучения. Без соответствующих знаний и навыков учителя не могли бы распознавать признаки качественного исполнения, изобретательности, понимания или непонимания.[75] Однако безукоризненное исполнение также может мешать подбору наилучшей методики преподавания: оно так заманчиво, что просто не отпускает учителей, не оставляя им времени и стимулов идти с неопытными учениками через все ступени научения.

Наконец, распаковка знаний, позволяющая ученикам овладеть подлинным мастерством, встречается относительно редко, потому что для учителей это сложный, противоречивый и трудоемкий процесс. Предлагая учащимся овладевать знаниями, проходя вместе с ними по всем ступеням научения, учитель повышает сложность преподавания. Образовательный опыт учеников делается богаче, но увеличивается и неопределенность его; преподавание становится сложнее, так как от учителей требуется больше знать, больше уметь, быть более внимательными. Если же, наоборот, учителя передают ученикам

«фильтрованный сгусток» знаний, особенно в школьной версии учебных предметов, они уменьшают для учеников сложность и глубину знаний, для себя же снижают неопределенность и создают атмосферу, не требующую такой концентрации внимания.

Учитывая все сказанное, будет справедливым отметить, что передача и получение знаний в распакованном виде – это необычный способ, позволяющий учащимся почувствовать вкус к умственному труду. Это не означает, что такое обучение невозможно. Вполне возможно. В конце концов, наша цивилизация в основном и состоит из таких действий. Но подобный стиль преподавания противоречит глубоко укоренившимся методикам – и преподавателям, решившимся к нему перейти, сперва придется овладеть непривычными навыками и отказаться от привычных.

## Знания

Учителя прибегают к различным методам обогащения учащихся знаниями, но знания в любом случае не бывают нейтральны. Чтобы передать знание и усвоить его, надо придать ему какую-то интерпретационную форму, и эта форма может быть очень разной. Для кого-то знание – набор фактов и процедур, а для кого-то – живой, спорный и творческий процесс. На занятиях историей учителя и ученики нередко действуют так, будто историческое знание – некий объективный слепок прошлого; это вполне обычный подход среди историков и специалистов по философии истории. Следы прошлого сохранились и ждут, чтобы их откопали, очистили от пыли и описали. Написание истории в таком случае – объективная реконструкция, и историки делают это с минимумом искажений; чем лучше их работа, тем ближе они к истине. Но есть и другой подход: знания о прошлом неотделимы от интерпретации. Историки создают знания, исходя из своей трактовки артефактов и документов, собственных умозаключений о том, что произошло, по мнению современников (как правило, что думали и говорили другие), собственного анализа мнений других исследователей. Знания не находят, но создают при осмыслении обширного опыта. Историки рассказывают о прошлом, и это выглядит правдоподобно, интересно или полезно; их изложение по-своему правдиво, однако оно неполное, спорное и может быть изменено. То, что одни считают открытием, другие – интерпретацией.[76] Эти различия формируют знания, которые преподаватели доносят до учащихся.

Содержание передаваемых знаний тоже различается. В большинстве предметных областей знания включают несколько элементов: методы анализа и выполнения ключевых операций, специальная терминология, подходы к постановке задачи и способы доказательства результатов. К специфическим методам исторических исследований относится техника работы с архивами, а к методам литературной критики – анализ текста. Специальная математическая терминология включает знаки, символы и такие понятия, как, например, «сложение» и «разложение на множители». В литературе используются такие термины, как «герой», «сюжет», «рифма» и «размер». В специализированном языке физиков есть такие термины, как «масса», «ускорение» и «электрон». С этой точки зрения преподавать литературу – значит разбирать или пересказывать сюжеты; преподавать арифметику – объяснять смысл знака «+»,

приводить примеры и сравнивать его со знаком «—».

Постановка задачи предполагает определение круга вопросов, которые можно продуктивно изучить в этой области. В классической механике физики ставят задачи с абстракциями особого рода: исходя из многих характеристик движения тел, они выводят несколько, которые позволяют рассчитать ускорение, силу и массу. Поэтому при преподавании физики иллюстрируют, как создаются задачи, или демонстрируют альтернативные, но непродуктивные способы их формулирования. Историки тоже ставят задачи, и при преподавании истории демонстрируется работа с архивными источниками, что позволяет сформулировать задачу для проведения собственного исследования, анализа данных других исследователей, и разъясняется, что такое хорошо и плохо сформулированная задача исследования.

Защита своей точки зрения – это тоже элемент преподавания в большинстве предметных областей. Каждая область содержит набор методов, с помощью которых можно проверить собственные сомнения относительно результата или ответить на вызов: «Докажи!» Предположим, ученик сомневается в решении задачи на умножение и спрашивает учителя о правильности ответа. Преподавание арифметики в этом случае может заключаться в том, чтобы объяснить ученику, как «доказать» ответ: разделить результат на один из множителей и посмотреть, соответствует ли частное другому множителю. Или подсказать ученику, чтобы он проверил ответ в конце главы учебника. При изучении истории одни учителя предлагают ученикам создавать доказательную базу, обращаясь к общепринятым источникам – сверяя факты и выводы со справочными пособиями, а другие показывают, как оценить логичность и непротиворечивость доказательств и аргументов, взятых вместе и по отдельности.

Знания в любой сфере предполагают, что человек имеет определенное представление обо всех четырех элементах. Так, я не могу утверждать, что разбираюсь в арифметике, если знаю знаки и символы, но не могу производить с ними никаких действий, формулировать или хотя бы опознавать арифметические задачи и хоть как-то доказывать свои ответы. Но хотя все эти факторы играют определенную роль в знаниях в конкретной области, учителя отводят им различное место и придают им разное значение. Некоторые отдают предпочтение терминологии и методам исследования, в то время как другие делают упор на доказательство результатов. Некоторые сосредоточены только на одном или двух элементах, а другие пытаются объединить все четыре. Эти вариации складываются в различные мнения относительно того, что значит располагать

знаниями в определенной области, и, следовательно, в разные версии знаний, которые преподаватели предлагают учащимся.

Как я уже отмечал в главе 4, действия учителя определяются воздействием на них наличествующих социальных ресурсов. Ниже я несколько подробнее остановлюсь на форматах передачи знаний, характерных для слабой социальной инфраструктуры американских государственных школ. А в конце главы сопоставлю два подхода: характерный для слабой образовательной инфраструктуры – и опирающийся на логически цельную, детально проработанную инфраструктуру.

Многие учителя начальных школ львиную долю времени, отведенного на математику, тратят на обучение учащихся специальной терминологии и особым приемам и операциям. Они сосредоточены на том, чтобы научить детей опознавать и решать задачи, содержащие знак «плюс», и уделяют мало внимания доказательству результатов; вместо того чтобы разобраться в постановке задачи, они бездумно копируют задачи из учебников. Однако изредка встречаются педагоги, которые детально разбирают условия задачи и ожидают доказательства полученных результатов. Они придумывают истории или головоломки с количественными элементами, побуждают учеников превращать их в математические задачи и обсуждать, имеет ли решение математический смысл. Специальная терминология и методы никуда не пропадают при таком подходе, но они интегрированы в задания, связанные с обсуждением условий задачи и доказательством результатов.

Содержание знаний зависит от того, какой элемент в них будет определяющим, и от того, сколько вообще в него включено элементов. Если к этим вариациям добавить различные интерпретации содержания знаний конкретным учителем, мы сможем лучше представить себе разнообразие форматов их передачи. Многие учителя математики уделяют внимание доказательству результатов, специфической терминологии и методам, но они делают это формально; доказательство сводится к сверке с надежными источниками. Они просят учеников сравнить свои ответы с вывешенными в холле или приведенными в конце раздела. В спорных моментах учителя предлагают обратиться к тексту, перечню ответов или посмотреть в других учебниках по математике. Но некоторые учителя математики расценивают доказательства результатов как ключевой элемент в осмыслении математических задач. Они предлагают задачи, в которых непросто объяснить полученный результат, и тем самым учат подопечных обосновывать свои ответы таким образом, чтобы был понятен математический смысл. Учителя развивают навыки

учеников в приведении убедительных математических аргументов и сравнивают математически оправданные и неоправданные обоснования, при давая разбору этой части задачи не меньшее значение, чем обсуждению использованных методов решения и полученных результатов. Таким образом учителя используют социальные ресурсы, обеспечивающие ученикам возможность стать начинающими математиками.

Описанные различия влияют на возможности учителя совершенствовать методику преподавания. Если учителя математики только натаскивают учеников на выполнение определенных действий, они не нуждаются в сложных методиках, ибо предлагаемые ими математические знания ограничиваются формулированием простых задач и доказательств или обоснованием результатов. Трактуя доказательство как сверку с готовыми ответами, они облегчают себе работу. Спору нет, они передают знания, ранее выработанные математиками, однако подобный стиль преподавания, по выражению Дьюи, «инертен», поскольку результат оторван от процесса, в ходе которого он был получен, осмыслен и проанализирован. Учителя, работающие таким образом, не погружаются в математические проблемы и в то, как преподнести их учащимся. И напротив, когда учителя заставляют учеников выделять математические элементы в рассказах или математически обосновывать полученные результаты, они передают знания более углубленные и сложные, концентрируют собственное внимание (ибо метод требует от них большей сосредоточенности) – зато открывают ученикам возможность стать начинающими математиками. Такой подход требует более высокой квалификации и определенной смелости.

Эти различия влияют на методы работы учителей. Когда доказательство результатов выполняется механически, учителя и ученики просто сверяют свою работу с чужими знаниями. Да, такой подход ограничивает неопределенность и облегчает преподавание и обучение. Однако когда доказательство результатов предполагает серьезную аргументацию, учителя и ученики совместными усилиями реструктурируют свои знания. Такой подход увеличивает неопределенность и сложность.

## Взаимодействия

Итак, мы видим, что одно дело – обладать знаниями, а другое – передавать их кому-то; однако в процессе преподавания оба этих фактора переплетаются. Бывает, преподаватели рассказывают, что их учащиеся постигают материал своими силами, пропускают его через себя, но подают им знания «фильтрованным концентратом». А учителя, понимающие под знанием фиксированный набор фактов, стараются «распаковать» их для учеников. Такие нестыковки необходимо учитывать, чтобы разобраться, какую роль в преподавании играют знания и как педагоги справляются с требованиями к их работе.

В таблице 5.1 показано несколько типичных вариантов совмещения трактовки знаний с форматами их передачи; приведенные четыре варианта далеко не единственные, но они относительно прозрачны. Самый привычный подход: знание трактуется как «фиксированный набор фактов», учитель передает его в виде «фильтрованного концентрата» (ячейка 1).[77] Большинство учителей начальных классов именно так преподают математику: набор терминов, фактов и математических операций подается ученикам в виде готовых пакетов правил и способов вычислений. Например, учитель у доски может объяснять, как умножить 12 × 12, примерно так: «Первый шаг: умножаем 12 на 2, записываем промежуточное произведение = 24. Второй шаг: умножаем 10 на 12 (если вы этого не знаете, посмотрите таблицу умножения), записываем второе промежуточное произведение. Обратите внимание, что его надо записать с отступом вправо, именно здесь многие допускают ошибку. Затем следует сложить промежуточные произведения, и мы получим окончательный ответ».

В этом случае умножение объясняется через последовательность нескольких концентрированных действий: распознавание задачи, отсылка к таблице умножения, получение промежуточных произведений и для больших чисел – правила причисления. Такой подход обычен в университетах, где математика преподается на более высоком уровне, но часто представляется в виде готовых правил и процедур. На уровне конкретики подход может воплощаться как в виде скучных задач, так и в виде живой презентации, но оба варианта останутся «концентрированными». Многие учителя истории предлагают ученикам концентрированные рассказы; изучать историю – значит запоминать такие рассказы, а преподавать ее – предлагать больше таких рассказов, дополняя их новыми подробностями.

Хотя история такого рода часто одномерна, ее можно преподносить в живой манере, сопровождая запоминающимися примерами. Но это не меняет представления о знаниях по истории.

**Таблица 5.1.** Взаимодействие между представлениями о знаниях и методами их углубления

| | Трактовка знания | |
|---|---|---|
| **Методы передачи знаний** | **«Знание — фиксированный набор фактов»** | **«Знание — подлинный умственный труд»** |
| «Фильтрованный концентрат» | (1) Учителя передают сжатую версию фактов и процедур. Они редко приводят примеры, ссылаются на аналогии и т.д. | (2) Учителя передают знания, излагая их как результат исследования, но в сжатом виде. Они редко приводят примеры, ссылаются на аналогии и т.д. |
| Поэтапное «распаковывание» | (3) Учителя излагают факты и процедуры в расширенном виде. Они приводят примеры, используют иллюстрации и т.п. | (4) Учителя передают знания как результат исследований, при этом излагают материал подробно. Они приводят много примеров, иллюстраций и т.п. |

*Примечание. Я* набросал в этой таблице несколько вариантов, но они не учитывают некоторых других важных факторов – например, то, как организовано обсуждение (см. главу 6), так что список не является исчерпывающим.

На другом полюсе – преподаватели, которые открывают доступ к знаниям в результате интеллектуального изыскания-путешествия и доносят эти знания до учащихся, создавая для них возможности самостоятельно заниматься такими изысканиями (ячейка 4). Объясняя умножение двузначных чисел, они пытаются разъяснить понятийную структуру операций: изображают на доске 12 групп по 12 точек, раздают ученикам сушеные бобы или просят учеников предложить свой способ изображения, а затем объяснить его и доказать. Они прибегают к разным форматам: приводят примеры и аналогии, используют метафоры, придумывают альтернативные описания и т. п. При каждом новом объяснении предлагается чуть другой ракурс на новых примерах. Самое главное, что при помощи своих объяснений преподаватели создают ученикам возможности самостоятельно заниматься

математикой, формулировать и решать задачи, объяснять и доказывать – словом, работать как начинающие математики.

История, конечно, отличается от математики, но есть и сходство в том, как учителя преподносят материал. При разговоре о Холокосте они могут использовать отрывки из дневников заключенных, новости того периода, документы об «окончательном решении еврейского вопроса», пропагандистские фильмы и высказывания нацистских чиновников. При таком преподнесении прошлое звучит разными голосами, порой опровергающими друг друга, и учителя используют их, чтобы столкнуть учеников с проблемой – показать им, что изучать историю – это значит разобраться в фактологическом материале и предложить его хорошую интерпретацию. Учителя подбирают задания, заставляющие учеников проводить собственные исторические расследования.

Преподавание в такой манере открывает множество возможностей для соединения преподавания (трансляции знаний учителем) с обучением (восприятием знаний учениками), но требует от учителя исключительно глубоких знаний, развитых навыков и других ресурсов. Педагогам необходимо сильное историческое образование, поскольку если они не знакомы с источниками и основными интерпретациями, то не смогут ставить учебные задачи на должном уровне; они должны знать, что и где искать, не говоря уже о том, чтобы формулировать задания, направлять дискуссию и анализировать комментарии учеников. Помимо прочего, такая методика преподавания требует воображения, поскольку необходимо работать с разнообразными материалами и точками зрения.

Работа такого рода превращает исторические знания в социальный ресурс для образовательного процесса, расширяет возможности учащихся овладеть материалом. Именно так происходит сближение обучения и преподавания. Но это – да, увеличивает сложность и повышает риски обучения. Рассказывая о Холокосте с опорой на разные источники или объясняя умножение разными приемами, учителя расширяют спектр точек зрения, в сути которых предстоит разобраться ученикам, и усложняют решаемые в классе задачи. Возможность противоречивых интерпретаций усложняет преподавание и обучение. Если прошлое говорит многими голосами, учителя и учащиеся сталкиваются с серьезной проблемой исторической правды: возможно ли, что немцы ничего не знали об уничтожении людей в Освенциме? Сталкиваясь с такими загадками, ученики, как и взрослые историки, задаются вопросом, что произошло на самом деле и что они могут об этом узнать.

Если учителя обучают учеников именно так, они повышают неопределенность и создают трудности для них и для себя. Им требуется смелость, чтобы преодолевать неопределенность, и терпение, чтобы пробираться сквозь запутанный материал. Решаясь на такую методику преподавания, учителя должны быть готовы к риску, ибо более сложное обучение повышает вероятность сопротивления учеников или их неудачи. Какой бы ни была методика преподавания, знаний всегда не хватает, а вдумчивая передача знаний в «распакованном» виде требует еще более высокой квалификации.

Это объясняет, почему многие учителя предпочитают менее обременительные методики преподавания. Используя готовые факты и процедуры (ячейка 1), учителя должны просто показать связь между причиной и следствием, назвать имена и даты, проводимые операции и факты, а ученикам остается только воспроизвести все это. Учителям в этом случае относительно просто увязать преподавание с обучением, потому что знания четко структурированы, и многие ученики предпочитают именно это.[78] Преподавателям, работающим по такой методике, не обязательно глубоко разбираться в материале, а если они и обладают такими знаниями, им не приходится их «распаковывать». Итак, неопределенность под контролем, все споры – в заданном русле, а учитель менее зависим от учеников.

Между этими полюсами – ряд промежуточных вариантов. Один из них наиболее распространен в высшем образовании: знания рассматриваются как результат исследования, но их наращивание происходит методом передачи «концентрата» (ячейка 2). Учителя начальной школы иногда идут примерно тем же путем: рассматривают математику как область строгой аргументации в отношении количества и формы и уделяют особое внимание условиям задачи и доказательству результатов. Они заинтересованы в том, чтобы ученики поняли интеллектуальную структуру математики, но углубление знаний происходит в отшлифованном и сжатом виде. Вернемся к примеру обучения умножения $12 \times 12$. В данном случае учитель может начать объяснение следующим образом:

> Умножение целых чисел – всего лишь способ объединить равные группы чисел. Значит, мы можем переформулировать задачу $12 \times 12$ так: как объединить двенадцать групп по двенадцать элементов в каждой? Такие задачи можно решать путем многократного сложения, но это неэффективно, если числа достаточно малы. Эффективнее будет умножать. Сложение $x + x +$

$x + x + x + x + x + x$ (количество раз обозначим как $y$), таким образом, сжимается и в письменном виде превращается в формулу $x$ ($y$).

Но при умножении двузначных чисел также следует понимать, как числа выстраиваются в систему разрядов. Когда мы делаем первый шаг в решении этой задачи (умножая 2 на 12), множитель 2 относится к разряду единиц, а множимое – к разряду десятков. Следовательно, умножая 2 на 12, мы фактически производим два действия умножения: $2 \times 2$ и $10 \times 2$. На втором этапе, когда наши действия выглядят так, будто мы умножаем $1 \times 12$, на самом деле мы умножаем 10 на 12. В результате получаем 120. Записывая наши действия, мы опускаем ноль во второй части промежуточного произведения, но в действительности мы его учитываем. Люди условились так делать, и эта условность отражает тот факт, что при умножении двузначных чисел вторая часть произведения – всегда сотни. Последний ноль мы не записываем, но второе промежуточное произведение должно быть вписано со смещением на одну клеточку влево от первого промежуточного произведения.

Описанная версия умножения – такой же «фильтрованный концентрат», что и в примере выше, но в логике версии математических знаний это два разных «концентрата». В первом во главу угла поставлены математические операции – они подаются как самая суть математики; во втором предлагается продуманное перечисление того, как эти процедуры работают и почему. Первый далек от практики математического исследования, поскольку демонстрирует лишь отдельные готовые результаты; второй ближе к исследовательской стилистике, но лишь отчасти: ученики слышат подробные разъяснения, но все-таки у них скорее нет возможности проделать аналогичный путь самостоятельно и, таким образом, интериоризировать знание.

Некоторые преподаватели истории также дополняют деталями уже готовые интерпретации вместо того, чтобы предлагать ученикам взвесить факты, структурировать их и отстаивать свои собственные интерпретации. Такое преподавание остается трансляцией «концентрата» в той же мере, что и в приведенном выше примере, но предлагает иное наполнение. Если в первом случае Холокост предстает в виде тоненькой цепочки дат, мест и событий, то во втором – это плотная ткань интерпретаций происходившего. Учителя обычно считают

полноценными обе версии, но сущность объяснений в них кардинально различна: в первой версии – сжатая хронология событий, во втором – законченная аргументация.[79] Вторая версия гораздо более насыщена историческими аргументами, однако практика исторического исследования – сбор и оценка фактов, формулирование гипотез и оценка их достоверности, обобщение фактов, переход к заключительным выводам – скрывается в ней за завесой отшлифованной интерпретации.

Второй подход подразумевает существенные требования к знаниям, навыкам и другим ресурсам учителей, поскольку им необходимо гораздо больше, чем просто знать факты и выполнять с ними базовые операции. Это расширяет и усложняет обучение: когда знания рассматриваются как повод для дискуссии и интерпретации, учителям приходится иметь дело со сложными вопросами. Преподавание становится труднее, потому что новые знания содержат больше неопределенности; но эти трудности хорошо очерчены, так как знания не «распакованы» и, следовательно, учащиеся не могут подступиться к ним с неожиданными вопросами и исследовать самостоятельно.[80] Реферативный обзор гораздо сложнее, чем просто перечень фактов и процедур, но это по-прежнему сжатые знания в готовом виде. Следующее утверждение может показаться парадоксальным и нелогичным: с одной стороны, подача в стиле реферата повышает требования к личностным ресурсам учителей и требует от них большей концентрации внимания, а с другой – снижает их.[81] Когда каждый учитель работает самостоятельно – можно сказать, изолированно (как большинство американских учителей), – контролировать требования к личностным ресурсам для него особенно полезно ввиду отсутствия социальных ресурсов, на которые он мог бы опереться, стремясь держаться вдумчивого стиля преподавания.

Существенно иной подход к передаче знаний демонстрируют преподаватели, трактующие знания как фиксированный набор фактов, но преподносящие их в «распакованном» виде (ячейка 3). При объяснении рассмотренного выше примера умножения $12 \times 12$ такие преподаватели объединяют аккуратно упакованные «кубики» объяснений с разнообразными наглядными пособиями. Математические действия представляются с помощью бобов или палочек, которыми предлагается пользоваться для облегчения понимания; в такой скромно распакованной версии знаний учителям удается заставить учеников зазубрить материал и отточить до автоматизма навыки практического применения математических правил и фактов. Такой подход дает возможность несколько расширить представления об умножении в рамках

фиксированных арифметических знаний. Преподавание подобного рода, похоже, обретает все больше сторонников среди учителей, поскольку усилия по совершенствованию обучения стимулируют разработку новых учебных материалов и методов. Материалы разработаны исходя из аксиомы, что знание надо создать самостоятельно, а не получить в готовом виде и что ученики должны изучить разнообразные примеры, однако учителя склонны использовать их так, будто знание – продукт статичный и однозначный. Все больше и больше учителей начальных классов используют совокупность иллюстративных и иных наглядных материалов при обучении математике, но эти материалы, по-видимому, не изменили взгляд учителей на предмет. Они часто рассматривают новые материалы как процедуры, которыми надо овладеть, – примерно так же, как и задачи в рабочей тетради.[82] Разработчики материалов считают такую работу неадекватной и извращающей смысл материалов, но многие учителя утверждают, что материалы полезны, в том числе потому, что вовлекают в работу учеников.

При такой методике преподавания несколько повышаются требования к знаниям, навыкам и другим ресурсам учителей, и учитель-солист становится в большей степени учителем-педагогом: ему приходится разрабатывать учебные задачи и приводить примеры, которые превращают знания в социальный ресурс и, следовательно, предоставляют учащимся более широкие возможности самостоятельно постигать премудрости. При этом, хотя разнообразие примеров увеличивает вероятность вопросов, поступающих от учеников, учителя этого типа могут отвечать на них в стилистике «факты и заученные операции». Материалы содержат потенциал для более глубокого понимания арифметики, но педагогам не хватает знаний, чтобы в полной мере использовать этот потенциал.

* * *

Одна из нитей предложенного здесь обсуждения касается связи преподавания с интеллектуальной деятельностью. Когда учителя предлагают ученикам лишь краткий механический обзор чужих знаний, они невообразимо удаляются от методов, посредством которых знания вырабатываются, критически осмысляются и пересматриваются. Такое преподавание предлагает учащимся лишь плоды чужих исследований, и это снижает требования к знаниям, навыкам и другим личностным ресурсам учителей, но едва ли поможет ученикам овладеть

навыками исследования, с помощью которых приобретаются знания. Напротив, некоторые учителя предлагают ученикам попробовать себя в качестве начинающих ученых, создавая, оспаривая и реконструируя знания. Вместо того чтобы вещать прописные истины, учителя углубляют знания такими методами, которые помогают ученикам развивать способность устанавливать истину, то есть научиться тому, как это делается, как и почему это может быть оспорено и чем следует руководствоваться при принятии решения. Этот обогащенный образовательный рацион предлагает учащимся больше возможностей, но предъявляет гораздо более высокие требования к знаниям, навыкам и другим ресурсам учителей и учащихся.

Вторая нить обсуждения такова: отсутствие усилий со стороны педагогов, направленных на продуманное раскрытие знаний, невозможно изменить с помощью простого контроля и нескольких дополнительных инструкций. Для передачи знаний в «распакованном» виде следует отказаться от своего привычного способа получать и удерживать эти знания, а также не придавать слишком большого значения отточенности исполнения. Для того чтобы мастера своего дела в любой сфере действительно могли понять, что испытывают новички, и научиться выявлять и использовать пути, которые бы помогли начинающим прогрессировать, потребуются значительные социальные ресурсы. Восстановление элементов раннего неумелого исполнения и изучение методологических подходов, которые помогут новичкам совершенствоваться, повлекут за собой множество исследований и потребуют дополнительного обучения. Понимание того, как распаковывать знания для учащихся и углублять их, потребует глубокого анализа знаний и преподавательской деятельности, поскольку такая работа неестественна. Педагоги должны также развивать в себе интеллектуальную смелость и склонность к риску, чтобы научиться углублять знания способами, которые повышают неопределенность и приумножают трудности обучения.

Чтобы выполнить такую работу, учителям необходимо своего рода двойное видение знаний: им следует дистанцироваться от собственных готовых знаний; это позволит углублять то, что они уже знают, более разнообразными и менее законченными способами, но им придется использовать готовые знания, чтобы направлять и вести такое преподавание. Для развития углубленной педагогической практики очень важно научиться закреплять и использовать знания разными способами одновременно, но этот подвиг не каждому по плечу.

Последняя нить моих рассуждений касается значительных

вариаций, каким образом учителя наводят мосты к учащимся – в зависимости от того, как они хранят и расширяют знания. То, что считается знанием, представлением или связью между идеями, значительно варьируется в зависимости от того, как учителя толкуют и углубляют знания. Также варьируются методы и навыки учителей, необходимые для углубления знаний. Один из результатов этих вариаций заключается в том, что в данной профессии не сложилось даже ориентировочных единых экспертных или технических знаний. То, что некоторые эксперты называют «техническим ядром» образования, зависит от способов, которыми преподаватели преподносят и углубляют идеи для своих учеников. Поэтому единой технологии обучения или какой-либо другой совокупности «необходимых» знаний и навыков преподавания не существует. Напротив, возможны различные комплексы знаний и навыков с разной степенью наложения этих элементов в зависимости от того, как учителя толкуют и углубляют знания. Трудно представить себе сложившуюся ситуацию по-другому, учитывая глубокие разногласия относительно природы знаний, стабильную неопределенность и споры о результатах и методах обучения, неразвитую инфраструктуру и весьма фрагментарный характер школьного образования в США.

Эта ситуация не закреплена навеки. В главе 4 я говорил, что можно развивать экспертные знания и методы в обычных школах при наличии хорошо развитой инфраструктуры и внимания к тому, как ее используют учителя и ученики. Если бы существовали общепринятая учебная программа, единые экзамены, привязанные к этой учебной программе, и система педагогического образования, ориентированная на методику преподавания по данной учебной программе, у педагогов были бы средства для построения общепринятых профессиональных знаний. В таком случае можно было бы углублять и обогащать знания и навыки учителей, ограничить вариативность преподавания и дать учителям возможность работать в системе, которая поддерживает последовательную педагогическую практику.

Примерно это начали делать в нескольких проектах по реформированию общеобразовательных школ и в сетях чартерных школ. Я упоминал в главе 4, что в этих системах получены существенные доказательства более высокой эффективности преподавания; это при том, что преподавание в соответствии с проектами менее вариативно и более последовательно, чем в школах в целом. Всевозможные вариации, которые мы обсудили в этой главе, характерны для преподавания в школах, но это не

значит, что различия в знаниях, навыках и склонностях отдельных людей неизменны. Напротив, они выражают взаимодействие между стойкими препятствиями в преподавании и существующей социальной организацией профессии; вариации отражают как социальные ресурсы, доступные учителям, так и их личные качества. Если бы социальные ресурсы преподавания были иными, само преподавание тоже могло бы быть другим.

# 6. Образовательная коммуникация

Знания, безусловно, необходимы для обучения, но этого недостаточно. Они становятся частью обучения, когда включаются в коммуникативный процесс, когда учащиеся взаимодействуют с преподавателями и знакомятся с контентом. Образовательная коммуникация – это социально организованные методы обмена знаниями и углубления их; она может проходить в различных формах: лекции и обсуждения в малых группах – это всего лишь два примера.[83] Иногда она представляет собой прямое социальное взаимодействие (обычные лекции или дискуссии), а иногда – взаимодействие опосредованное (трансляции лекций, заочные курсы, дистанционное обучение). В первом случае учащиеся и преподаватели контактируют друг с другом в классе или аудитории, а во втором – учащиеся видят преподавателя на экране телевизора, слышат закадровый голос, читают задания от него, комментарии на бумаге, слова на экране компьютера и т. д.

Эти примеры говорят о том, что образовательная коммуникация зависит не только от социальной организации, но и от коммуникационных технологий, которые тоже весьма разнообразны. Атрибуты привычной непосредственной коммуникации – голос, книги и тетради, мел и классная доска; опосредованная коммуникация, возникшая относительно недавно, зависит от компьютера, при этом звукового сопровождения может и не быть. Технологии Сократа были столь же скромны, сколь и социальная организация его преподавания; а вот нынешняя опосредованная коммуникация при помощи компьютерных сетей требует сложных электронных технологий, позволяющих компенсировать удаленность расстояния и различия во времени. Некоторые последние инновации стирают грань между прямой и опосредованной коммуникацией (Skype – один из таких примеров); новые технические возможности (видео и аудио) обеспечивают взаимодействие в реальном времени на больших расстояниях.

Значение социальной организации и технологии состоит в том, что они задают контуры взаимодействия учащихся и учителей в процессе обучения. Обсуждение может повысить степень участия, а лекции обычно его сокращают; радиопрограммы на коротких волнах, когда-то использовавшиеся для дистанционного обучения, ограничивали коммуникативные возможности учащихся, а новейшие компьютерные технологии, напротив, их теперь расширяют. Участие учеников важно по

нескольким причинам. Одна из этих причин состоит в том, что чем активнее вовлечен студент в процесс обучения, тем больше у него шансов что-то узнать, попробовать и отреагировать на то, что предлагают учителя и другие учащиеся, и если участие полноценно, у него появляется больше возможностей глубже понять предмет. Другая причина: чем больше ученики вовлечены в учебу и имеют возможность влиять на обучение, тем больше возможностей у учителей связать преподавание с обучением. Учителя, организующие коммуникацию таким образом, чтобы повысить возможности для участия учеников, повышают и собственные шансы улучшить методику преподавания. Есть и еще причина. Состоит она в том, что по мере вовлечения учеников в коммуникативный процесс возрастают возможности педагогов для создания социальных ресурсов обучения – благодаря доступу к работе учеников и знакомству с их мыслями, на основе которых учитель создает новые материалы. Но вовлеченность имеет и свою цену: по мере усиления связи между преподаванием и обучением повышается сложность и неопределенность образовательной коммуникации, как повышаются и требования к знаниям, навыкам и другим ресурсам учащихся и учителей.

Развитие образовательной коммуникации горячо обсуждалось практически на протяжении всей истории американского образования. Многие учителя, пасторы и чиновники в XVII и XVIII веках утверждали, что учителя должны доминировать в обучении, ибо они суть хранители традиционных знаний, посланники Божии, представители взрослого мира или нечто в таком же духе в различных комбинациях и пропорциях. Обучение должно учить послушанию – светской власти или Божественной силе, учить уважению к мудрости старших. Считалось, что в образовательной коммуникации имеют значение и форма, и содержание, и потому отстаивалась доминирующая роль учителя; если бы учитель не возвышался доминантой над учебным процессом, ученики могли бы научиться вещам, подрывающим социальный порядок и искажающим восприятие надлежащего места человека в структуре Бытия и его авторитет в нем. Тревога по поводу амбиций России или японских автомобилей была еще в далеком будущем, но, по большому счету, работа в области политики школьного воспитания считалась делом огромной важности уже тогда.

Гораций Манн, Бронсон Олкотт и Джон Дьюи соглашались, что участие учеников в обучении имеет решающее значение, и, как и их более консервативно настроенные оппоненты, рассматривали образовательную коммуникацию как модель социальных отношений и подготовку к ним. Они выступали

против традиционного формата обучения и утверждали, что ученикам вредит, если они не принимают активного участия в общении в классе. В качестве аргумента Дьюи ссылался на то, что люди лучше учатся на практике, реконструируя знание своими силами, а не заучивая готовые результаты, полученные ранее кем-то другим. Обучение наиболее успешно, когда ученики активно взаимодействуют друг с другом при выполнении заданий.[84] Манн, Олкотт и другие в своих доводах приводили соображения морали: чтобы ученики стали ответственными членами общества, они должны сразу учиться ответственности в играх и совместном труде. Если же всю ответственность за обучение учителя берут на себя, ученики будут ожидать, что в дальнейшем за них тоже кто-то будет отвечать, и не обретут нравственной самостоятельности.[85] Гораций Манн использовал оба аргумента (наряду с другими педагогами XIX века) и подчеркнул политическую важность участия в образовательной коммуникации: если ученики научатся критически мыслить в различных обстоятельствах, проявляя взаимное уважение, они усвоят важнейшие демократические принципы. Во второй половине XIX века трактовать класс как «маленькую республику» и призывать к демократическому участию в ее жизни стало обычным делом в педагогическом сообществе. Наконец, некоторые обозреватели анализировали участие учеников в образовательной коммуникации с философской точки зрения. Израиль Шефлер утверждал, что если цель образования – развитие рационального мышления, то учителя, которые сами всё рассказывают ученикам, только всё портят. Учителя могут добиться результата, лишь вовлекая учеников в коммуникацию на принципах рациональности, не навязывая им определенной точки зрения.[86]

Эти дебаты показывают, почему американцы придают такое значение образовательной коммуникации, какие проблемы в связи с этим обсуждались и какие аргументы использовались. Но все это мало говорит нам о том, что же на самом деле влияет на участие в образовательной коммуникации и как эта коммуникация влияет на учителей и учеников.

# Типы образовательной коммуникации

Начну с разделения между прямой и опосредованной коммуникацией, а также между монологом и диалогом. Характер социальной организации и используемые в коммуникации технологии влияют на обучение при любом ее типе, но происходит это по-разному. В опосредованных интерактивных форматах (см. таблицу 6.1, столбцы 1 и 2) используются радио или телевидение, компьютерные технологии, обычная почта или другие инструменты, а непосредственная коммуникация осуществляется с помощью голоса и других традиционных средств.

**Таблица 6.1.** Социальная организация, образовательная коммуникация, технология и участие

| | Опосредованная коммуникация | | Прямая коммуникация | |
|---|---|---|---|---|
| | **(1) Монологи (лекции)** | **(2) Диалоги (последовательное или синхронное обсуждение)** | **(3) Монологи (лекции)** | **(4) Диалоги (пересказ, обсуждение, интерактивные лекции)** |
| Технология | Голос, книги, аудиозаписи, компьютерные технологии обучения, радио- и телепрограммы | Дистанционное обучение с двусторонней радио- или телевизионной связью, интерактивные сетевые компьютерные технологии, заочные курсы | Голос, классная доска, бумага | Голос, классная доска, бумага |
| Участие | Учащиеся смотрят, слушают или читают. Они почти никак не влияют на процесс преподавания | Учащиеся взаимодействуют с учителями. Чем более интерактивна применяемая технология, тем больше у учеников возможностей участвовать и влиять на процесс преподавания | Учащиеся взаимодействуют с учителями лицом к лицу. Участие обычно ограничено, ученики мало влияют на процесс преподавания | Учащиеся напрямую взаимодействуют с учителями и могут непосредственно влиять на процесс преподавания |

*Примечание.* В таблице представлены «чистые» типы образовательной коммуникации, но в реальности, конечно, они более размыты и нередко накладываются друг на друга.

То, как именно и какими средствами организована коммуникация, определяет возможности для участия учеников, а для учителей – возможность связать преподавание с обучением, при этом задаваемые рамки весьма широки. Монолог учителя – и в прямой, и в опосредованной коммуникации (таблица 6.1, столбцы 1 и 3) – ограничивает возможности активного участия учеников, но ученики более свободны, если монолог имеет место при прямой коммуникации и подкреплен интерактивными компьютерными технологиями (соответственно, если монолог звучит при опосредованной коммуникации и все обучение – заочное, возможности активного участия учеников резко сужаются). Но технологии и социальная организация не всесильны; не менее важно, как участники используют эти возможности (очные лекции могут проводиться в форме монологов или же интерактивно). Социальная организация и

технологии предлагают условия и инструменты для учебной коммуникации, но не могут влиять на то, как преподаватели и учащиеся решат ими распорядиться.

Влияние учащихся на образовательный процесс довольно существенно, даже когда они работают самостоятельно, имея перед собой только монологи учителей-солистов. Однако как бы тщательно учителя ни разрабатывали тексты, лекции или курсы для компьютерного обучения, по мере погружения в тему учащиеся все равно переделывают их под себя. Некоторые тексты задуманы учителем как обзорные, в них в общих чертах рассматриваются только основные идеи, однако некоторые ученики воспринимают их как истину в последней инстанции, а не ориентир для дальнейших размышлений; они превращают эти основные идеи в набор для механического заучивания и точного воспроизведения, хотя автор рассчитывал на совершенно иной подход. Другие учащиеся непроизвольно изменяют смысл текстов и лекций, читая или слушая их невнимательно; они ухватывают случайные обрывки – пробежав по диагонали статью, послушав одним ухом телевизор, поболтав с приятелями или просто помечтав под учительский монолог – и лепят из «прочитанного» или «услышанного» цельную (в их понимании) картину. Или действительно читают предложенный текст, но невнимательно или пропуская места, которые им кажутся скучными. Это может происходить по разным причинам. Например, исторический текст может показаться скучным для мальчиков, потому что в нем много говорится о женском труде; католики могут пропустить мимо ушей изрядный кусок лекции по истории Средневековья, потому что сказанное не согласуется с их верованиями. В подобных случаях учащиеся искажают монологи преподавателей, хотя в буквальном смысле они и не переиначивают материал.

Таким образом, любая образовательная коммуникация – это продукт совместной и социально обусловленной деятельности, даже если эту работу выполняет одинокий человек на необитаемом острове, ибо, выполняя ее, он реагирует на монолог другого отшельника на другом конце света. Не бывает так, чтобы ученик видел в тексте или слышал на лекции исключительно то, что задумано автором. Аналогично ни один учитель не может вообразить себе все, что учащиеся способны извлечь из его текстов или из лекций. Следовательно, никто не может предвидеть, что вынесут для себя учащиеся из чтения предложенных учителем материалов, и тем более невозможно этим как-либо управлять. Как минимум, ученики принимают участие и формируют преподавание тем, что воспринимают и усваивают учебные материалы по-разному. Это участие не прямое

интерактивное, однако весомое.

## Опосредованная коммуникация

Итак, нижний предел влияния учащихся на образовательный процесс не так уж и низок. Главная особенность опосредованных интерактивных монологов (таблица 6.1, столбец 1) состоит в том, что учащиеся не могут превысить этот предел; как бы серьезно они ни отнеслись к тексту, фильму, телевизионной лекции или обучающей компьютерной программе, какими бы разнообразными ни оказались их интерпретации, каждый ученик остается один на один с монологами, которые педагоги произносят в одиночестве. Учащиеся влияют на то, как они сами воспринимают эти монологи, но не могут влиять на то, как их воспринимают учителя или другие ученики. Следовательно, учитель лишен возможности пояснить, исправить или вовсе пересмотреть сказанное им с учетом реакции учеников, и ни один учащийся не может повлиять на то, что скажут или сделают учителя или другие ученики в ответ на комментарий или вопрос. Учащиеся, которые обучаются посредством таких монологов, вместе со своими учителями участвуют в образовательном процессе, но это происходит периодически и опосредованно. Учителя подготавливают материалы для неизвестных и невидимых ими учащихся, используя для этого технологии, лишенные обратной связи: распечатки текстов, трансляции лекций, кассеты с записями, отправляемые по почте, и т. п. Требования к ресурсам учителей в таком случае относительно ограниченны: они должны знать материал, который пишут или читают в виде лекций, и обладать определенными навыками передачи знаний, но от них не требуется особенной компетентности в области интерактивного преподавания, поскольку нет прямого социального взаимодействия. Следовательно, им скорее не нужны какие-то дополнительные знания и навыки. Если появится такое желание, учителя могут предложить углубленное изучение предмета, не слишком при этом задумываясь о сопровождающей образовательной коммуникации. Как следствие, учителя не могут создавать социальные ресурсы обучения, которые дополняли бы монолог, а учащиеся могут создавать такие ресурсы только в рамках этих монологов.

Однако даже небольшое усложнение технологии может существенно расширить возможности для участия учеников. Когда преподаватели и ученики обмениваются письменными материалами в программах дистанционного обучения или при заочной форме обучения, технология ставит ограничения,

допуская только диадические отношения. Учителя могут расширять познания учеников, используя сложные и замысловатые методы, но каждый учитель одновременно взаимодействует только с одним учащимся. Преподаватели и ученики часто ждут по нескольку дней, а иногда и недель, чтобы получить ответ на задание или отклик на выполненную работу. Взаимодействие весьма ограниченно, но даже эти консультации на расстоянии открывают ученикам дополнительные возможности для участия в образовательном процессе и влияния на него по сравнению с монологами «в пространство». У преподавателей, которые читают и комментируют работы учащихся посредством переписки или программ дистанционного обучения, больше возможностей для контактов, чем у тех, кто запускает монологи в пустоту, на которые нет и не может быть никакой «материализованной» ответной реакции. У учеников, которые могут набросать записку по поводу того, что им показалось непонятным, или записать на магнитофон сообщения о заинтересовавшем их вопросе, есть возможность влиять на преподавание, в отличие от тех, кто просто читает материалы или слушает учителя. Преподаватели, поддерживающие хотя бы скромную интерактивную коммуникацию, имеют ограниченные возможности для взаимодействия с учащимися, но это больше, чем у их коллег, «замурованных» в пространные монологи.

Есть и другие, столь же незначительные на первый взгляд различия в технологии, которые дают такой же выигрыш в плане возможности участия учеников в образовательной коммуникации. Было время, когда преподаватели и ученики работали по программам дистанционного обучения с использованием коротковолновой радиосвязи в дополнение к письменным урокам и отзывам по почте. Как и переписка, коротковолновая радиосвязь имеет ограничения, потому что учителя говорят только с одним учеником за сеанс связи. Такая голосовая связь тем не менее дает возможность учащимся принимать участие в коммуникации и влиять на преподавание тем, что они сразу могут задать вопрос непосредственно своему учителю; это происходит быстрее, нежели при ожидании учительской реакции на заметки, магнитофонные записи или письма. Надо ли говорить, что в таких случаях у педагогов больше возможностей для соединения преподавания с обучением. Но каждое усложнение коммуникационных технологий повышает требования к личностным ресурсам учителей; те, кто использует компьютеры или коротковолновую радиосвязь, должны иметь больше интерактивных навыков и знаний, чем те, кто просто читает лекции.

До сих пор я рассматривал технологии, которые позволяют общаться только по одному каналу – в голосовой или письменной форме. Но достижения в области компьютерных технологий сегодня позволяют преподавателям дистанционно вступать в опосредованное взаимодействие со многими учащимися одновременно. Компьютерные сети могут поддерживать голосовую и видеосвязь, а также многоканальную связь, что значительно увеличивает возможности учащихся принимать участие в процессе и влиять на преподавание. Когда двадцать учеников в разных местах вместе работают в компьютерной сети, их вопросы и замечания больше влияют на преподавание, чем если бы они работали по отдельности с коротковолновыми приемниками. Их коллективное участие может дать больше информации к размышлениям, поскольку не только каждый учащийся может по-своему трактовать смысл текста и лекции, но все они имеют возможность обмениваться мнениями и своими интерпретациями с учителем и между собой. Такое комплексное взаимодействие увеличивает потенциал влияния учащихся на темп, направление и содержание образовательной коммуникации, отчасти благодаря их большему совокупному интеллектуальному вкладу, но и благодаря тому, что в данном случае социальное давление сильнее, чем при диадической радиосвязи.[87] Коммуникационные технологии такого рода повышают и потенциал учителей для установления связи между преподаванием и обучением. Даже на расстоянии им доступны работы учеников, они могут выслушивать их объяснения, сравнивать их, комментировать, уточнять, задавать вопросы и получать ответы. Это снабжает учителей материалом, который можно использовать для адаптации социальных ресурсов преподавания, что невозможно при диадических отношениях. Один из примеров – предложить группе прокомментировать вопрос, заданный преподавателю одним из учеников. Другой пример: комментарии текста, сделанные несколькими учениками, используются для структурирования дальнейшего обсуждения. В этих и в других случаях даже опосредованный интерактивный дискурс позволяет использовать участие учеников в формировании социальных ресурсов преподавания.

Последние технические достижения позволяют организовать полноценную опосредованную коммуникацию почти независимо от пространства и времени. Поскольку технологии поддерживают более сложные взаимодействия, у таких учебных сообществ появляются дополнительные признаки, характерные для прямой образовательной коммуникации.[88] С ростом технической оснащенности повышаются и возможности учителей для

сближения преподавания и обучения. Учителя, работающие с заочниками, взаимодействуют с ними на большом расстоянии и лишь время от времени (с определенной периодичностью), так что их возможности реагировать на работу учеников ограниченны – тогда как при обучении с помощью компьютерных сетей у преподавателей больше возможностей видеть и своевременно реагировать на работу своих подопечных. Благодаря возможности узнать больше о работе учащихся и более гибко контактировать с ними, у учителей появляется значительно больше средств для разработки адекватной методики преподавания, даже если ученики находятся далеко.[89]

Но эти возможности имеют и свою цену. Чем сложнее становится опосредованная коммуникация, тем больше требований предъявляется к компетентности учителей и их прочим личным ресурсам. Новые технологии делают доступными замечательные новые формы обучения, но чем больше у учителей связи с учениками и чем активнее их влияние на процесс получения знаний, тем больше учителям приходится взаимодействовать с учениками, а чем больше они общаются, тем больше возможностей и у учащихся реагировать и влиять на преподавание. Одно из преимуществ монологов состоит в том, что учителя могут работать, не поддаваясь влиянию учеников. Это ограничивает возможности лектора в плане контакта с аудиторией, как и ограничивает обучение аудитории, но зато упрощает преподавание. Преподаватели, предлагающие более интерактивную коммуникацию, повышают свои шансы оказывать обучающее влияние на студентов, но только за счет увеличения возможностей последних отвечать тем же.

# Прямая коммуникация

Технология обусловливает интенсивность участия в опосредованной образовательной коммуникации, определяя характер и объем социального взаимодействия. Но когда ученики и преподаватели встречаются лицом к лицу, инструментами взаимодействия становятся голос, зрительное восприятие, книги, бумага и карандаш, а социальная организация служит главным ограничителем для коммуникаций и взаимного влияния. В отличие от технологии, социальную организацию ученики и преподаватели могут изменять. Обсуждение – это организация коммуникации, которая открывает возможности для участия и взаимного влияния учеников и преподавателей, но требует значительных преподавательских знаний и навыков. Другие формы организации дискурса, такие как самостоятельная работа (когда ученики работают в классе индивидуально; обычно это письменная работа), ограничивают участие и возможности для взаимного влияния и, следовательно, сужают спектр требуемых знаний навыков, какие должен задействовать преподаватель в настоящий момент.

В таблице 6.2 обозначено несколько форм прямой коммуникации и обобщены их ключевые особенности. Индивидуальная самостоятельная работа (столбец 1) имеет, пожалуй, наибольший потенциал для ограничения взаимодействия по изучаемому предмету и тем самым ограничивает участие и влияние учеников на коммуникацию. В связи с этим ученики могут оказывать сопротивление, но если им уступить, они будут работать индивидуально над заданиями учителя. Класс разобщен, и коммуникация идет в индивидуальном порядке; учитель лишь эпизодически взаимодействует с учениками один на один – если те подходят к его столу или когда он прохаживается по классу, наблюдая за ходом работы. Большая часть взаимодействий происходит опосредованно: например, дается письменное задание, и выполненная работа исправляется и возвращается без комментариев. Преподавание заключается в разработке и распределении заданий между подопечными с указаниями и последующими исправлениями; обучение состоит в выполнении заданий, и часто даже их исправление происходит для каждого в отдельности. Социальная активность учеников минимальна, как и их влияние на образовательный процесс.

**Таблица 6.2.** Типы организации прямого взаимодействия и

их эффекты для образовательной коммуникации

**A. Типы организации учебной работы**

| (1) Самостоятельная работа | (2) Лекция | (3) Опрос | (4) Обсуждение |
|---|---|---|---|
| Преподаватели могут монополизировать коммуникацию. Работа класса как единого целого практически отсутствует. Учителя говорят главным образом с отдельными учениками, основное общение происходит в письменной форме. Работа выполняется, как правило, индивидуально | Преподаватели обычно монополизируют коммуникацию. Они обращаются сразу со всеми, но никто не должен отвечать; ученики — это аудитория. Все присутствующие слышат происходящее | Все присутствующие слышат происходящее, ученики вовлечены, но они говорят только в ответ на вопросы учителя. Ученики помогают запустить обсуждение, но на условиях учителей | Преподаватели и ученики — равноправные участники. Если обсуждение организовано хорошо, ученики выражают свою точку зрения, задают вопросы, говорят друг с другом и с учителем |

**B. Эффекты для коммуникации**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Шансы учеников непосредственно повлиять на коммуникацию весьма ограниченны | Возможности учеников непосредственно повлиять на коммуникацию ограниченны | У учеников скромные шансы непосредственно повлиять на коммуникацию | Если обсуждение организовано хорошо, у учеников широкие возможности для непосредственного влияния на коммуникацию |

Самостоятельная работа уменьшает шансы учеников на открытое взаимодействие в рамках учебного процесса и, следовательно, снижает их возможности отвлекаться и нарушать заведенный порядок. Это сокращает также возможность создания социальных ресурсов для преподавания. Но именно потому, что коммуникация индивидуализирована, самостоятельная работа создает множество возможностей для участия в социальной жизни, не относящейся к процессу обучения, – например, для постороннего чтения, передачи записок, разговоров шепотом, хождения по классу к мусорной корзине или за точилкой для карандашей и тому подобное. Когда социальная сфера преподавания сужается до такой степени, ее периферия расширяется и создает дополнительные возможности для взаимодействия там. Такие действия в пограничной области могут отвлекать от основного обучения, замедляя или срывая процесс, хотя это редко оказывает прямое воздействие на содержание обучения.[90]

Лекции (столбец 2) также, как правило, ограничивают взаимодействие и, следовательно, сокращают участие и влияние учеников, но динамика в этом случае иная. Поскольку лекции – открытое мероприятие, адресованное группе, это не разобщает классы и не дробит поток речи на индивидуальные микродиалоги. Ограничение взаимодействия и возможностей влияния учеников на коммуникацию возникает в том случае, если преподаватели монополизируют право на публичное выступление. В таком случае ученики рассматриваются в качестве зрителей. Зрители получают информацию, но ничего не делают сами. Лекции, ограничивая участие и влияние зрителей, дают преподавателю свободу, но это ограничение создает свободу и для зрителей; если преподаватели монополизируют коммуникацию и сокращают возможности непосредственного участия учеников, расширяется, напомню, зона периферии,

создавая ученикам возможности читать, спать, передавать записки или шептаться, и все это на фоне монолога учителя. Если ученики согласны на преподавание в виде лекций, у них мало возможностей непосредственно влиять на форму или содержание коммуникации, но достаточно пространства, чтобы «работать» на периферии. Эти действия, по-видимому, не связаны впрямую с образовательным процессом, но могут влиять на него опосредованно, отвлекая внимание учеников или мешая работе учителя.

Обсуждение (столбец 4) налагает меньше ограничений. При умелой организации ученики могут задавать коммуникации русло, напрямую взаимодействуя друг с другом и с учителями, при этом они спорят, объясняют что-то друг другу и задают вопросы. В процессе обсуждения ученики учат один другого и учатся друг у друга, а также у учителей. Если большая часть аудитории не участвует в процессе, обсуждение невозможно; чтобы учиться, учащиеся должны гораздо больше обучать. Обсуждение предоставляет учителю много возможностей, чтобы связать преподавание с обучением, поскольку ему становится понятно, как ученики воспринимают преподавание. В свою очередь, это предоставляет учителям и ученикам материал, из которого можно извлекать дополнительные социальные ресурсы обучения.

Учителя часто считают такую организацию дискурса рискованной, поскольку это создает ученикам возможность «остановить музыку» с непонятным комментарием, изменить запланированное обсуждение или сорвать занятие. У учеников есть такие возможности на лекциях и на самостоятельных работах, но их шансы сорвать занятия связаны в основном с периферической зоной. Те нарушения контролируются «дисциплиной», то есть помимо заботы о содержании преподавания усилия педагогов должны быть направлены еще и на контроль за поведением учеников.[91] Но если обсуждение идет как надо, сам процесс предотвращает возможные нарушения, поскольку социальное пространство участия расширяется, а социальное пространство для не относящихся к делу периферийных взаимодействий сжимается. Если присутствующие активно вовлечены в обсуждение, другого социального пространства практически не остается, а у учителей почти не возникает проблем с «дисциплиной», они полностью сосредоточены на обсуждении.[92]

Формальный опрос (столбец 3) имеет отличительные особенности: ученики должны принимать активное участие, часто даже как в дискуссии, но учителя задают темп, содержание и

формат. Они спрашивают, ученики отвечают. Ученики, как правило, не могут ни задавать вопросов, ни обсуждать ответы. Они говорят с учителем, а не между собой. Разговор ведется открыто, но он односторонний – это удивительное сочетание группового и индивидуального взаимодействия. Опрос напоминает и самостоятельную работу, при которой общение происходит индивидуально в паре учитель – ученик, и дискуссию, поскольку построен он на активном совместном участии; в отличие от лекций, опрос не удастся, если ученики дремлют или читают; он предоставляет преподавателям широкий доступ к знаниям учащихся. Как и в случае обсуждения, если опрос удачен, возможности учеников для личного взаимодействия на периферии образовательной коммуникации снижаются. Одна из причин состоит в открытом характере коммуникации: в отличие от самостоятельной работы, каждый ученик здесь одновременно и зритель, и потенциальный участник. Другая причина – в том, что стимулы опроса отличаются от стимулов самостоятельной работы, поскольку ответ одного ученика, скорее всего, повлияет на ответ следующего (как в дискуссии). Обычно неизвестно, кто будет выступать следующим, поэтому всем приходится слушать. Следовательно, во время опроса внимание сосредоточено на том, что учащиеся говорят и делают. Эффективный опрос, как правило, проходит в довольно быстром темпе и требует внимания. Все эти факторы сужают периферическую зону. Но даже при активном участии в опросе такая форма коммуникации ограничивает возможности учеников оказывать влияние на ее содержание и формат. Так что опросы выгодны для многих учителей: они предполагают широкое участие учеников и таким образом решают вопрос с дисциплиной; но они также и сдерживают их участие, что позволяет учителям контролировать темп, содержание и направление разговора. Эти особенности объясняют, почему данная форма коммуникации настолько жизнеспособна.

# Коммуникация, знания и образовательные ресурсы

Я обрисовал в общих чертах несколько основных типов коммуникации, перечислил необходимые навыки и связанные с ними ресурсы и упомянул варианты развития методики преподавания при различных форматах коммуникации. Но в этих вопросах невозможно толком разобраться, если анализировать коммуникацию как отдельно взятый процесс. Образовательная коммуникация существует для обмена знаниями. Следовательно, чтобы понять, как разные форматы коммуникации влияют на преподавание, надо рассмотреть их в контексте процесса передачи знаний.

В таблице 6.3 приведены основные комбинации трактовок знаний и форматов коммуникации, показано, как эти комбинации влияют на преподавание и обучение. Начнем с наименее сложных подходов: лекции, самостоятельная работа и опрос – применяя их, учителя трактуют знание как фиксированный набор фактов (ячейки 1, 2 и 3). Такие сочетания широко представлены в школьных классах и университетских аудиториях, отчасти потому, что в этих комбинациях трактовка знания и формат коммуникации хорошо подходят друг к другу. Опрос и самостоятельную работу легче проводить тогда, когда ученики дают четкие и простые ответы, которые хорошо сочетаются с представлением о фиксированных знаниях. Кроме того, если мы полагаем, что знания – продукт фиксированный, представляется вполне разумным, что учителя должны произносить тексты. Неудивительно, что учителя, которые используют один из этих подходов, часто используют и другой. В начальной школе регулярно совмещают опросы с самостоятельной работой; университетские преподаватели совмещают лекции с семинарами в стиле опросов; учителя средней школы часто используют все три варианта.

Когда преподаватели совмещают самостоятельную работу с концепцией фиксированного знания (ячейка 1), они сдерживают образовательную коммуникацию. Ученики уточняют неясные моменты, отвечают на множество вопросов, решают поставленные задачи и пишут короткие ответы. Их ответы правильны или ошибочны. Они общаются индивидуально с учителем, но их возможности задавать вопросы, объяснять, спорить или выражать непонимание каких-то отдельных сторон или деталей предмета имеют ограничения. Этот подход ограничивает требования к

методическим компетенциям учителей; пока учеников все устраивает, учителям необходимы лишь скромные знания и навыки, включая знание предмета, умение составлять задания или подбирать готовые, проверять выполненные задания. Учителям требуется меньше специальных навыков интерактивного общения, поскольку прямое социальное взаимодействие ограниченно. Ограниченны и требования к ученикам: они не должны учиться говорить убедительно и связно о том, что думают или знают, объяснять или отстаивать свои идеи, возражать или комментировать. У учителей нет необходимости учиться стимулировать, поддерживать и оценивать такую коммуникацию.

**Таблица 6.3.** Комбинации форматов коммуникации и концепций знания, их эффекты для возможностей студентов влиять на учебный процесс и требований к знаниям учителей

| **Знание как фиксированный набор фактов** | | | |
|---|---|---|---|
| **Самостоятельная работа** | **Лекция** | **Опрос** | **Обсуждение** |
| (1) Ученики могут влиять на формат коммуникации в очень ограниченном объеме. Они могут лишь немного исследовать тему. Помимо знания предмета, преподавателям почти не требуется дополнительных ресурсов | (2) Ученики могут влиять на формат коммуникации в очень ограниченном объеме. Некоторые (немногие) ученики решаются изучить тему глубже. Помимо знания предмета, преподавателям почти не требуется дополнительных ресурсов | (3) Ученики могут влиять на формат коммуникации в очень ограниченном объеме. Помимо знания предмета, преподавателям необходимо немного специальных ресурсов, но исследование предмета учениками ограниченно | (4) Ученики могут влиять на формат коммуникации более выраженно. Преподавателям требуется больше специальных ресурсов, чтобы справиться со сложным взаимодействием, но исследование предмета учениками ограниченно |
| **Знание как результат изучения** | | | |
| (5) Вовлеченность учеников и их возможности влиять на коммуникацию варьируются. Одни учителя тщательно продумывают и репетируют свое сольное выступление, другие пытаются втиснуть свежайшие знания в негибкий каркас. Необходимые знания и навыки также варьируются | (6) Вовлеченность учеников и их возможности влиять на коммуникацию обычно ограниченны. Многие учителя вслух заявляют, что знания — продукт живой и спорный, но при этом монополизируют обсуждение. Требуется хорошее знание предмета, будет достаточно скромных навыков интерактивного общения | (7) Вовлеченность учеников и их возможности влиять на коммуникацию обычно ограниченны. Многие учителя вслух заявляют, что знания — продукт живой и спорный, но используют эту особенность как аргумент в пользу опроса учеников. Требуется знание предмета и хорошие навыки интерактивного общения | (8) Ученики могут заметно влиять на коммуникацию. Учителя предлагают ученикам попробовать себя в качестве начинающих исследователей, при этом они используют различные форматы обсуждения. Необходимо хорошее знание предмета и хорошие навыки интерактивного общения |

Этот тип преподавания может рассматриваться как очный эквивалент простого дистанционного или заочного обучения, когда технологически ограниченные коммуникации вынуждают преподавателей и учеников работать в основном самостоятельно по фиксированным учебным программам. Но когда подобная работа выполняется в классах, это не связано с техническими препятствиями для прямого взаимодействия; здесь речь идет о том, что преподаватели и ученики сами создают социальные барьеры. То, как они структурируют коммуникацию, резко ограничивает взаимодействие, а методы преподнесения знаний ограничивают интеллектуальное взаимодействие. Преподавание такого рода распространено в американских государственных школах.

Когда учителя читают лекции, а знания считают

фиксированными (ячейка 2), они ограничивают также требования к собственным знаниям и навыкам. Их представления о знании ограничивают интеллектуальную глубину коммуникации, а сама ее организация, как правило, сдерживает участие учеников. Если учителя монополизируют дискурс, у учеников остается мало возможностей задавать вопросы, прояснять неясные моменты или поспорить с учителем. Некоторые преподаватели, кого можно отнести к этому преподавательскому типу, работающие в средней школе, знают материал лишь поверхностно, тогда как их университетских коллег обычно нельзя упрекнуть в скудости познаний, однако и те, и другие преподносят знания подопечным в виде готовых фактов и формул. Из года в год они работают по одним и тем же конспектам, и их лекции вполне можно было бы заменить письменным текстом. Особых дополнительных специальных знаний и навыков, помимо знания материала, не требуется. Многие университетские и школьные преподаватели добавляют сюда педагогическое чутье – владение определенными педагогическими приемами, позволяющими начать и закончить общение более или менее вовремя, говорить четко и, возможно, ловить момент (они редки), когда следует отвечать на вопросы. Некоторые университетские преподаватели еще больше снижают требования к своим интерактивным навыкам, избегая любого взаимодействия со студентами, оставляя это учебным ассистентам, которые ведут дискуссионные семинары. Данный подход можно рассматривать как очный эквивалент радио– или телевизионных уроков, в которых учитель – это «говорящая голова». При дистанционном обучении технология подобного рода ограничивает не только возможности учеников участвовать в коммуникации и влиять на нее, но и возможности учителя влиять на учеников. Однако на лекциях нет никаких технических барьеров; степень ограничения участия и влияния учеников формально определяется педагогами, которые работают в таком стиле, и учениками, которые на то соглашаются. Есть преподаватели, использующие очень сложные методики преподавания, но таких немного.

Обе разновидности методики преподавания направлены на то, чтобы оградить учителей от трудностей, связанных с совершенствованием человека. Во-первых, они снижают неопределенность: у учеников и учителей фактически не остается пространства для прояснения непонятных или неоднозначных моментов. Во-вторых, на фоне ограниченных возможностей учеников действовать самостоятельно снижается зависимость учителей от них. Если преподавание происходит в форме сольного выступления, учителям требуется от учеников не так

много: чтобы явились в класс, слушали, что-то записывали или по крайней мере не срывали урок – вот и все, собственно. Таким образом можно преподавать целую четверть или семестр, не требуя от учеников ничего, кроме посещаемости.[93] Учителя могут добиться видимости успеха, не улучшая методику преподавания. В американских университетах и средних школах множество преподавателей выполняют свою педагогическую задачу именно так – преподают в одиночестве, будучи окружены гурьбой студентов.

Опросы, построенные на концепции «знание есть набор фактов» (ячейка 3), предъявляют больше требований к преподавателям. Формат коммуникации ограничен, потому что ученики взаимодействуют только с учителем, причем последовательно и индивидуально, однако изучаемый материал в результате обсуждается широко. Учителя могут задавать множество вопросов и мобилизовать активное участие учеников, но в жестких рамках заданного формата: учитель спрашивает – ученики отвечают. Учителя решают, какие будут задаваться вопросы и когда их задавать. Ученики имеют возможность говорить, но только когда их спрашивают. Поскольку учителя делают акцент на правильных ответах, они могут принимать поспешные ответы или перефразирование, но игнорировать сложные, неполные или сбивчивые ответы.

Достичь высокого качества при таком формате отнюдь не просто. Учителям необходимы навыки управления большой группой учащихся – в том числе умение побуждать к участию пассивных учеников и охлаждать пыл излишне активных. Виртуозно управлять процессом возможно только при хорошем владении материалом и связанным с ним дискурсом, включая возможность структурировать уместные вопросы, оценивать ответы и поддерживать нужный темп. Публичное выяснение знаний учащихся предъявляет более высокие требования к знаниям и навыкам учителей, чем лекции и самостоятельная письменная работа, – потому что, если учителя не в силах управлять знаниями, они лишены и одного из основных средств управления взаимодействием.

Опросы такого рода увеличивают проблемы совершенствования человека. Возрастает неопределенность, поскольку вызов ученика для ответа в классе повышает вероятность неожиданных проблем, которые менее вероятны во время стандартной самостоятельной работы или лекции. Увеличивается зависимость учителей, поскольку для успешного проведения занятия ученики должны принимать в нем участие и отвечать на вопросы. Они также должны дать определенный

процент правильных ответов, потому что при опросе в классе знания учеников становятся очевидны и зависимость учителей гораздо заметнее, чем во время семинаров или лекций. Класс, в котором звучат в основном неправильные ответы, может стать проблемой, а в критических случаях даже подорвать авторитет учителя. Следовательно, при большом количестве неправильных ответов учитель может прервать опрос. Правильные ответы – это не только признак успеваемости учеников, но и признак успешного преподавания, и наоборот; работа учеников потенциально менее стабильна, потому что проблемы знания могут спровоцировать проблемы управления. В этом и в некоторых других случаях, когда навыки и знания учителей становятся более очевидными для окружающих, учителя становятся не только более заметными, но и более уязвимыми. Опросы дают несколько больше возможностей для развития методики преподавания, чем лекции или самостоятельная работа, но при этом их проведение требует больше дополнительных технических знаний и навыков. Это связано с тем, что учителя должны поощрять участие учеников в опросе и поддерживать культуру общения.

В некоторых иных форматах коммуникации можно встретить сочетание стилей: с одной стороны, вдумчивое амбициозное преподавание, с другой – более осторожные методы. Например, проведение открытой дискуссии учителем, придерживающимся фиксированной трактовки знаний (ячейка 4). В таких случаях разговор в классе может быть спокойным и свободным, но контент остается жестким. Во многих американских начальных школах дети работают в малых группах, легко и непринужденно общаются друг с другом и с учителем, свободно перемещаясь по классу; по-видимому, здесь не возникает каких-либо серьезных барьеров для взаимодействий по поводу идей. Но сам контент, в русле которого учителя и ученики общаются столь непринужденно, зафиксирован в специальных распечатках, списках слов, на страницах с заданиями и т. п. Общение в классе происходит спокойно и открыто, но кратко и поверхностно. Аналогичная ситуация распространена и в старших классах: общения много, контента мало. Учителя часто инициируют «дискуссии», в которых учащиеся по очереди высказываются по теме, но не обмениваются суждениями друг с другом. Преподаватели ждут до тех пор, пока не появится нужный ответ, а затем идут дальше. Если смотреть на это со стороны или просматривать видеозапись без звука, можно подумать, что идет обсуждение, но если включить звук – происходящее будет больше напоминать опрос.[94]

А бывает и наоборот: учителя, которые заявляют, что знания – продукт изучения, на деле предлагают исключительно монологи (ячейка 6). Этот способ организации коммуникации распространен в американских университетах, где профессора, предлагая оригинальные взгляды по теме, на самом деле действуют так, как будто способны построить знания за студентов. Можно заклеймить такой подход как нелогичный, но он не лишен рациональности: преподаватели хорошо владеют предметом и широко трактуют знания, однако избегают открытых дискуссий, которые потребуют от них обмена высказываниями со студентами. Такие преподаватели ставят перед учащимися амбициозные цели, но не позволяют себе попадать в зависимость от их успеваемости; они выстраивают и демонстрируют сложную концепцию знания без сопутствующего обсуждения и методических приемов, которые могли бы помочь многим ученикам последовать их примеру.

Такие, казалось бы, противоречивые комбинации часто появляются при внедрении инновационных образовательных программ. Новаторы настойчиво пытаются инициировать научную дискуссию о новых подходах к контенту и взаимодействию, однако и преподавателям, и ученикам легче выбрать элементы гибкой организации взаимодействия без попыток работать с новыми концепциями контента. Несмотря на некоторые нестыковки, учителя могут использовать вполне достойные методы, при этом ограничивая для себя избыточную сложность такой работы, особенно когда им не предоставляют подходящих возможностей для изучения нового материала. Они сочетают сравнительно сложные педагогические методы, принадлежащие к одной сфере, с менее сложными методами из другой.

Примерно то же происходит при проведении опросов в стандартной форме, даже если учителя утверждают, что рассматривают знания как продукт исследовательской деятельности учащихся (ячейка 7). Хотя они приветствуют более сложные ответы (например, объяснение гипотезы эволюции, описание «Нового курса» президента Рузвельта или рассказ о причинах солнечных затмений), все равно ответы будут приниматься с ограничениями. Учителя ждут ответов, которые сами и предложили, или же таких, которые, по их мнению, ученики могут построить правильно. Им нужны именно ответы, а не доклады о различных конструкциях, не объяснение хода мыслей и не обоснование мнений. Хотя они рассматривают знания как продукт исследовательской работы учеников, предложенная ими организация обсуждения ограничивает обмен

знаниями.[95]

Чтобы оценить преимущества этих подходов, полезно рассмотреть альтернативу – открытое и демократичное обсуждение, ориентированное на то, чтобы помогать ученикам в их исследовательской работе (ячейка 8). Предположим, учительница четвертого класса работает с учениками, которые начинают изучать деление. Для постижения математических понятий она может предложить классу решить простой пример: разделить тридцать на шесть и объяснить свое решение. Самостоятельное выполнение действий поможет ученикам получить представление о соответствующих величинах, а обсуждение позволит понять суть деления. Если у нее типичный класс, то несколько учеников не скажут ничего, кто-то может сказать, что шесть «помещается» в тридцати два раза, а кто-то – что шесть «помещается» три раза. Кто-то может выйти к доске и нарисовать пять групп кошек по шесть в каждой. Моя гипотетическая учительница имеет представление об арифметике, и ее не удивляют эти разнообразные предложения, однако они могут ее озадачить. В конце концов, шесть действительно *вмещается* в тридцать два раза! И «вмещается» три раза, как и четыре раза и пять раз. Как вести себя с учеником, который отвечает «два» или «три»? И как извлечь максимальную пользу из рисунка на доске (с кошками)? Но прежде чем она успевает что-то решить и начать педагогически находчиво действовать, какой-то ученик уже говорит, что ответ – десять, а двое других – что пять.

Учительница хочет, чтобы ее ученики поняли арифметический смысл действия деления, поэтому она предлагает им объяснить свои предположения. Ученик, который говорит, что шесть вмещается в тридцать два раза, отвечает, что 6 + 6 = 12, что двенадцать меньше, чем тридцать, поэтому шесть вмещается в тридцать – два раза. Одна ученица, которая дала правильный ответ, пишет пример на доске в стандартной форме, однако не может объяснить, как она его получила, но сообщает, что научилась этому у своего дяди. Ученик, который ответил «десять», не может объяснить свой ответ, но он твердо уверен, что это правильно. Тот, который нарисовал на доске пять групп кошек, просто сказал, что «деление – это распределение на группы». А тот ученик, который ответил «пять», пишет на доске другой пример: 15: 3. Он защитил свой ответ, сказав, что этот пример «то же самое», что шесть в тридцати.

Такой подход позволяет начать плодотворное обсуждение. Довольно многие ученики откликнулись на предложение учителя, они высказали разнообразные и интересные в математическом

плане мысли и начали их пояснять. Несколько вариантов предложенных на уроке ответов показали понимание сути деления, но совершенно по-разному. Одна ученица показала механическое знание деления (как у большинства взрослых людей), но явно без понимания смысла. Два других ответа говорят о большем понимании деления, чем у многих американских взрослых, но они необычны и в некоторых отношениях расходятся. Были также ученики, не имеющие ответов, и те, кто, по-видимому, явно думал не в том направлении. Учительница хочет, чтобы класс в едином порыве объединился в азартном обсуждении, как решить пример на деление, – но как ей лучше помочь ученикам затеять дискуссию? Следует ли ей начать с правильного ответа, и если да, то с чьего? С ответа того, кто нарисовал деление в виде групп кошек? Или с предложившего сокращенный вариант решения? Возможно, более целесообразно начать с учеников, которые заявили, что шесть вписывается в тридцать два и три раза. В этом есть что-то рациональное, и такой подход может быть ближе большинству детей в этом классе; возможно, это будет полезнее для учеников, которые ничего не сказали. Но будет ли это полезно для тех, кто предпринял другой мыслительный ход? Продолжат ли они участие в обсуждении, если сначала будет принят более примитивный ответ?

Учителя, которые придерживаются традиционного подхода к этому разделу арифметики, меньше ломают голову в аналогичных случаях. Они могут продемонстрировать, как производить деление, по стандартному алгоритму в формате лекции у доски (ячейка 2). Раздать или продиктовать несколько примеров и работать с учениками так, чтобы в процессе тренировки для закрепления материала те запомнили процедуру (ячейка 1). Они могут провести опрос по делению (ячейка 3). Или сочетать все три подхода. Знающий учитель может объяснить деление, прибегнув к лекции (ячейка 6), в которой он представит различные подходы к делению, рассмотрит противоречия каждого и обсудит, какой подход лучше, и все это в виде монолога. Для этого ему необходимо воображение, проницательность и способность к ярким высказываниям, но он может управлять всем сам, привлекая в свой монолог ключевые идеи, споры и обучающие «загадки» в той последовательности и в таком темпе, какие он сочтет оптимальными. Он может задавать только те вопросы, которые считает важными, давать ответы, которые находит достаточными, причем тогда, когда сочтет нужным. Такие учителя могут четко изложить тему или область знаний и строить мосты к ученикам, при этом у них все получится. Работу

эту нельзя назвать легкой: преподаватели должны хорошо знать материал и владеть навыком распаковки сообщаемых знаний. Но говоря обо всем этом в одном монологе, они сокращают сложность и неопределенность предмета лекции. Исключая других участников, они закрывают непредсказуемые элементы многогранного разговора, для управления которым необходимы навыки и знания.

Моя гипотетическая учительница должна учесть все эти непредсказуемые элементы, если ее цель – помочь ученикам вести обсуждение, как она его задумала (ячейка 8). Она должна управлять сложными взаимодействиями, отслеживать множество непростых идей, помогать регулировать участие учеников, научить их правилам поведения во время дискуссии, причем все это более или менее одновременно. Чтобы это сделать, ей необходимо оценить достоинства нескольких, казалось бы, противоположных взглядов на проблему и помочь ученикам развить свое понимание в дальнейшей работе. Поскольку большинство учеников ничего не поймет с первого раза, она должна быть готова поддержать их, чтобы они не боялись вновь ошибаться, а продолжали пытаться объяснить свои размышления и понять, как их усовершенствовать. Она должна найти способы, позволяющие удержать внимание и тех, кто работает быстро, и тех, кто работает медленно, она должна справиться с нерешительными и упрямыми – или с теми, кто вообще ничего не понял.

Когда такое преподавание идет успешно, классы превращаются в маленькие исследовательские сообщества, но происходит это только в том случае, если учителя и учащиеся в состоянии справиться со сложным материалом в условиях сложных взаимодействий. Учителя должны хорошо владеть методами традиционного исследования с аргументацией, а также вдумчиво оценивать то, как ученики воспринимают новый материал.[96] Им необходимо быстро реагировать, чтобы уловить мысль ребенка, и проявлять терпение, поощряя ребят не бояться высказывать свои соображения, пусть самые неуверенные и несовершенные. Они должны подхватывать здравые мысли и помогать классу увязывать их в один узел знания. Вернемся к приведенному выше примеру с делением. В условиях образования нескольких групп мнений учащихся учитель должен совместить их понимание с различными способами презентации, причем сделать это он должен с воображением, тактом, терпением, что позволит ученикам высказывать свои представления о том, как делить и объединять и как представить деление и объединение товарищам в классе. Учителя должны сочетать математические

знания, необходимые, чтобы помочь ученикам рассмотреть различные идеи и выделить соответствующие, со способностью минимизировать отвлекающие факторы, никого не обидеть, сохранить активное и живое участие всех и управлять обсуждением мыслей и аргументов. Любое из этих качеств требует значительного мастерства и знаний, то есть высочайшей квалификации и множества дополнительных ресурсов. Учителя, совершающие такую работу, развивают сложную и тщательно разработанную педагогическую практику.

К ученикам тоже предъявляются серьезные требования. Предложить им понять деление (как это сделала моя гипотетическая учительница) – значит делегировать им большую ответственность за собственное обучение. Ученику, который сказал, что деление – это «распределение предметов по группам», придется объяснить, почему он выбрал этот способ. Его однокласснику, который решил пример путем деления пятнадцати на три, придется объяснить и отстоять свой подход. Большинство взрослых американцев, которые «умеют» делить, не смогут объяснить, как это получается, и мало кто сможет объяснить и защитить то, о чем я только что говорил. Но моя гипотетическая учительница не могла бы успешно работать, если бы не ее ученики, которые творчески и вдумчиво выдвигают математические идеи, а затем объясняют их и настойчиво защищают. Это интересная работа, но она требует упорства и мужества. Некоторые ученики получают от такой учебы огромное удовольствие, но другим она кажется трудной. Даже если эти последние охотно выполняют домашние задания, а потом исправляют многочисленные ошибки, они все равно предпочитают только отшлифованную работу в классе. Некоторым такие дискуссии могут показаться сложными, поскольку требуют необычного сочетания отстраненности и вовлеченности. При этом необходимо глубоко вникнуть в проблему и хорошо потрудиться, сохраняя уверенность в своей идее, представить ее одноклассникам и успешно отстоять при обсуждении. Кроме того, им необходима известная подготовленность, чтобы отвечать на вопросы, рассматривать альтернативные точки зрения и на их основании изменять свой подход. Они должны быть уверенными и гибкими. Все это непросто. Одни никогда не смогут начать, потому что не в состоянии нащупать собственные идеи, у других этих идей слишком много, но они не могут от них отстраниться, чтобы серьезно рассмотреть или скорректировать вопросы.[97] Неудивительно, что многие сотрудники школ и университетов с трудом воспринимают критику своей работы или чужие идеи.

Зачем детям и подросткам лучше работать? Часто ученики могут работать в таком режиме только в том случае, если им помогают научиться представлять свои комментарии и соображения, а также работать в команде.

Описанный тип коммуникации влечет за собой необыкновенный интеллектуальный и властный режим. Учителя в обычных классах часто обосновывают свои решения, ссылаясь на учебник или свой статус («я здесь учитель»). Споры по поводу ответа можно разрешить, заглянув в готовые ответы в конце учебника. Споры о том, как и сколько можно спорить, легко регулируются предложением успокоиться или выдворением нарушителя из класса. Но когда учителя помогают учащимся создавать маленькие «научные республики»,[98] они не могут регулировать споры путем отсылки ребят к тексту или постороннему авторитету, поскольку стремятся создать в классах такую атмосферу, в которой решения о ценности чьих бы то ни было идей основываются на качестве аргументов и достоверности доказательств. Чем убедительнее аргументы учеников, тем больше у них власти и тем полнее их партнерство в обучении. Если такие классы работают успешно, это происходит отчасти потому, что учителя, помогая ученикам развивать их собственные авторитет и влияние, меньше опираются на традиционные инструменты власти. Ученики в большей степени способствуют совместному обучению, но не в смысле пассивного восприятия сказанного учителями, а в смысле взаимного обучения и руководства работой в классе. Чем больше учителя преуспеют в организации такого режима работы, тем большему им удастся научить подопечных.

Надо помнить, что такое преподавание усиливает препятствия в совершенствовании человека. Ибо неопределенность становится центральным моментом в преподавании, в частности потому, что объяснение и обоснование идей открывает возможность для разных способов осмысления вопросов, в результате эти различия занимают центральное место в работе класса. Моя гипотетическая учительница арифметики в атмосфере неопределенности должна найти аргументы, как лучше представить математический смысл действия деления. Обсуждение альтернативных идей, различных мнений и неясностей стандартного алгоритма проливает свет на эту область арифметики. Неопределенность возрастает по мере роста активности учеников. Учителя получают достаточно комментариев учащихся, чтобы понять, что им нужна помощь; некоторых педагогов это озадачивает, и им приходится принимать много решений по поводу того, как вести

преподавание. Начиная с 1950-х годов в американских социальных науках выполнено немало исследований, доказывающих, что человеческому разуму глубоко неприятно чувство неопределенности и потому он постоянно ищет способы как-то снизить ее. Однако описанный вид преподавания работает только тогда, когда учителя и ученики соглашаются с неопределенностью и видят в ней преимущества.

Возрастает и зависимость учителей от учеников. Моя гипотетическая учительница арифметики не сможет добиться успеха, если ее ученики не станут начинающими математиками-изобретателями, спорщиками и толкователями. Они должны принимать решения без предварительного обдумывания, открыто защищать свои и критиковать чужие идеи перед классом, когда каждый может видеть и слышать, насколько хорошо у них это получается. Такого рода дискуссия требует работы на публике. Когда ученики справляются, результат замечательный, но когда у них что-то не получается – это заметно всем. Поскольку в таких классах работа учителя столь открыто отождествляется с работой учащихся, трудно избежать вывода, что учитель не справился, когда не справляются его ученики. Самостоятельная работа имеет свои плюсы: она ослабляет связь между успехами учителей и учеников и тем самым снижает зависимость учителей. Она проявляется лишь в том, как ученики заполняют рабочие тетради, запоминают алгоритмы и решают примеры; публичные выступления практически отсутствуют. Некоторые учителя успешно работают в формате описанной дискуссии. Другие, также приветствующие выступления учеников, обеспокоены столь жесткой зависимостью собственного успеха от публичных выступлений учащихся. Некоторые учителя управляют этим процессом, беря на себя обсуждение, задавая вопросы и отвечая на них, в то время как ученики сидят молча. Другие считают саму перспективу получения неправильных ответов, отсутствия ответов или вялой дискуссии настолько серьезным для себя испытанием, что отступают в безопасное одиночество лекций.

Преподавание и обучение такого рода встречаются редко, отчасти потому, что они в значительной степени зависят от ресурсов учеников и учителей, а также от мобилизации активности в классе. Случается, что учителя, работающие в таком стиле, оказываются в меньшинстве среди своих коллег в школе и, следовательно, у учеников слишком мало опыта подобной работы, с которой они сталкиваются только в одном особенном классе. В таком случае учителя и учащиеся располагают ограниченными возможностями вести обучение подобным образом, у них практически нет поддержки для этой работы, за

исключением того, что они смогут мобилизовать в этом своем необычном классе. Если ученикам в процессе школьного обучения предоставляются такие возможности в различных классах, их навыки постепенно совершенствуются. Если бы учителя работали в школах, где большинство коллег преподают в такой манере, у них было бы больше социальных ресурсов, необходимых для углубленного преподавания.

Когда учителя работают в системах школ, на целенных на создание социальных ресурсов для улучшения преподавания (что наблюдается в нескольких проектах реформирования общеобразовательной школы и в чартерных сетях), у них есть возможность общаться с коллегами, которые смогут поддержать их аудиторную работу. Один из примеров – конференции в старших классах, когда учителя изучают работу, выполненную их учениками, и помогают друг другу прояснить имеющиеся проблемы и разобраться, как улучшить преподавание и обучение. Такие конференции могут моделировать обсуждения, которые учителя стараются организовать в своих классах и тем или иным способом мобилизовать социальные ресурсы преподавания. Но в большинстве американских школ таких ресурсов попросту нет, и это позволяет понять, почему одни учителя не в состоянии продолжать выполнять сложную работу, а многие другие выбирают гораздо более поверхностные подходы к образовательной коммуникации.

* * *

Одно из направлений моего анализа касается отношений между двумя различными типами ресурсов, которые специалисты могут использовать в педагогической деятельности: (1) специальные знания и навыки преподавателей и (2) альтернативы специальным знаниям и навыкам. Некоторые методологические подходы в значительной степени зависят от таких альтернатив. Организация коммуникации, при которой ученики работают самостоятельно на своих рабочих местах, снижает потребность в педагогической компетентности учителей, поскольку класс рассредоточен. Учащиеся работают самостоятельно, и общение происходит в основном между отдельными учениками и учителем. Учителя могут обладать специальными знаниями предмета, но это не обязательно; поскольку взаимодействие статично, требования к их личностным ресурсам довольно скромны. Нечто подобное происходит и на лекциях; организация коммуникации, будучи монополией учителя, значительно

снижает потребность в знаниях и навыках учеников, которые необходимы при работе в интерактивном формате. В этих случаях сравнительно простые организационные инструменты заменяют обширные педагогические навыки и знания, требующиеся при других видах коммуникации.

И наоборот, образовательная коммуникация, проиллюстрированная мною ранее на примере с делением, в значительной степени увеличивает требования к учителям, отчасти потому, что возможности, по-видимому, почти противоположные: несмотря на обладание экспертным знанием по своему предмету, учителя должны уметь выдержать паузу – поощряя других, гораздо менее осведомленных коллег-учеников внести свой вклад в обучение. Такая работа довольно необычна, и, учитывая формат наиболее распространенных видов образовательной коммуникации, представляется справедливым назвать ее неестественной. Я не имею в виду, что это невозможно – вполне возможно, – но это так резко отличается от обычной образовательной коммуникации, что учителям и ученикам бывает очень трудно научиться управлять ею надлежащим образом. От учителей требуется более высокая квалификация, чем при других подходах к образовательной коммуникации, однако они должны быть особенно компетентны при разработке методики преподавания – чувствовать, когда им предстоит отойти в тень, уступив место ученикам. Учителя, которые работают по этой методике, зависят от учеников, поскольку ученики могут позволить или не позволить им реализовать задуманное, но эти же ученики тоже способны на большее, если учителя делают и знают больше, чем обычно. Можно подумать, что ответственность учителей за преподавание снизится, поскольку часть ответственности перекладывается на учеников, и это должно сделать их менее уязвимыми. Однако чем больше учителя помогают учащимся активно участвовать в преподавании, превращая его в совместное творчество, тем больше они зависят от работы учеников и тем более знающими должны быть ученики, выступая в качестве начинающих математиков, историков или литературных критиков. Так что в условиях такого подхода учитель должен достичь выдающейся компетентности – чтобы стать еще более уязвимым. Отдельные учителя могут развивать эти качества без поддержки, что было распространено в школах США, но это легче делать в школах и школьных системах, мобилизующих социальные ресурсы для поддержания такой работы.

# 7. Знакомство учителей со знаниями учеников

Преподавание и обучение – два различных вида деятельности. Часто они связаны между собой, часто – нет. Насколько тесно эти виды деятельности взаимосвязаны и взаимосвязаны ли вообще, зависит от способа регулирования этой связи учителями и учениками. Я обсуждал регулирование двух этих составляющих образования в главах 5 и 6: некоторые подходы к углублению знаний или к организации коммуникации повышают возможности для соединения преподавания и обучения, в то время как другие сокращают их. Знакомство учителей со знаниями учащихся – третья составляющая педагогической практики.[99] Чем больше учителя узнают об объеме и характере знаний учеников, тем в большей мере обучение может быть органически соединено с преподаванием и тем более гибкие и замысловатые методики смогут разрабатывать учителя. Но чем меньше они знают о знаниях учеников, тем им проще: меньше усилий приходится тратить на то, чтобы адаптировать свои методики к уровню подготовки учеников, больше свободы действий – они могут преподавать так, как они хотят или как могут.

Педагоги – не единственные, кто так или иначе обращает внимание на знания других людей. Мы все это делаем в любой коммуникационной ситуации. В процессе разговора мы периодически проверяем, насколько хорошо нас поняли, и даже в монологе стараемся изъясняться так, чтобы быть понятыми. Желание быть понятым развивается в нас постоянно в повседневных взаимодействиях. Мы упрощаем фразы, контролируем жаргонные или диалектические словечки, подбираем слова, чтобы приспособиться к слушателю. Мы что-то поясняем, делаем короткую паузу, чтобы бросить взгляд на собеседника или слушателя, задаем уточняющий вопрос. Мы реагируем на ответные реплики, выражение лиц или на то, что, по нашему мнению, люди думают. Некоторые уделяют подобным вещам много времени, учатся ставить себя на место другого человека, в то время как другие этого почти не делают. Одним это удается очень хорошо – говоря что-либо, они всегда учитывают, что и как в их словах поймут слушатели, а другим – не очень-то. Но независимо от того, много или мало усилий прилагает человек, лишь немногие стараются развивать специальные навыки или методики, чтобы лучше понимать других или

сообщать им свои идеи.

Задача педагогов состоит в том, чтобы сделать непонятное понятным, и они не могут избежать адаптации подачи нового материала к знаниям учеников, но их позиция по данному вопросу значительно варьируется. Одни создают то, что представляется им доступной формой изложения, и мало озабочены тем, как это воспримут ученики. Другие внимательно изучают знания учащихся и выстраивают преподавание таким образом, чтобы реагировать на «снятую» в процессе изучения информацию. Но учителя, даже вникая в знания учащихся, делают это совершенно по-разному. Одни посвящают этому много времени, в то время как другие практически не уделяют данной стороне работы никакого внимания. Различия на этом не заканчиваются; даже среди тех, кто посвящает много времени выяснению знаний учеников, некоторые прилагают массу усилий и развивают практические навыки для изучения вопроса, в то время как другие делают это спустя рукава и используют при этом лишь обычные знания и навыки.

Внимание учителей к знаниям учащихся – часть старого американского спора о связи между преподаванием и обучением. Кальвинисты в Новой Англии уделяли много времени преподаванию Священного Писания, молитвам и смежным вопросам, и у них не было особенных сомнений в том, что они обнаружат относительно состояния большинства умов: грешные мысли, сопротивление Божественной воле или того хуже. Но они не считали, что преподавание поможет большинству грешников, потому что для них решающую роль играла благодать, а не действия человека.

Это суровое кредо господствовало недолго; в конце XVIII века в образованных слоях американского общества был принят более обнадеживающий взгляд на преподавание и обучение. Томас Джефферсон, Томас Пейн и другие уверяли, что разум формируется в зависимости от обстоятельств, а знания образуются в результате закрепления в сознании данных, полученных извне. Если разум нейтрален или пластичен, как полагали эти ученые, то легко предположить, что обучение будет полностью определяться преподаванием. Как и других просветителей, Джефферсона и его единомышленников огорчало невежество и подозрительность, но они думали, что это результат плохого преподавания, предлагаемого церковью и тиранами. Если преподавание будет выполнять просветительскую функцию, человечество откликнется на хороший пример.

Эти идеи были подкреплены крайне легкой и оптимистичной популистской концепцией, предложенной протестантизмом,

который охватил большую часть северо-востока и среднего запада страны в начале XIX века. Баптисты, методисты и прочие деятели уверяли, что обучение – это естественный процесс; они представляли себе детей скорее невинными, чем испорченными, природу человека – изначально позитивной, а недостатки – столь незначительными, что исправить их ничего не стоит. В наиболее популярных протестантских сектах считалось, что преподавать и совершать богослужение может каждый, у кого есть к тому склонность. Трудности исследования обучаемости в этой концепции не играли серьезной роли, потому что обучение считалось настолько естественным, что ученики представлялись восприимчивыми к любому достойному преподаванию.

Таким образом, и в светской, и в протестантской традиции совершенствование человека рассматривалось как нечто простое и естественное, потому что человек считался восприимчивым и изначально хорошим. Просветители предполагали, что преподавание и обучение могут быть связаны: пока учителя предлагают достойное преподавание, ученики будут учиться. Если разум настолько открыт для влияния, нет необходимости в адаптации преподавания к обучению, поскольку обучение будет легко приспосабливаться к преподаванию. По-видимому, просветителям и реформаторам обучение представлялось копией, зеркальным отражением преподавания. Они считали, что решение многих образовательных проблем лежит в изменении контента преподавания; изучать, чему научились ученики, казалось менее важным, чем преподавать то, чему они должны научиться. Эти взгляды привели социальных реформаторов к идее, что обучение – это истинное лекарство от всех болезней; с его помощью можно решить любую проблему, просто научив людей, как думать, во что верить и как действовать. Если бы люди выучили то, что им преподавали, социальные проблемы разрешились бы сами собой.

Отдельные элементы этой веры вызывали сомнения. В начале XIX века некоторые критики подвергали нападкам положение, что дети научатся всему, чему их будут учить. Они утверждали, что детское мышление устроено иначе, чем мышление взрослых, и что учителя должны адаптировать преподавание в соответствии с этими особенностями. Одним из первых оппозиционеров был Уоррен Колберн, выпустивший в 1820-х годах учебник, который представлял собой первую версию новой математики.[100] Другой оппозиционер – Бронсон Олкотт, ярый утопист; он хотел произвести революцию в семье и обществе путем создания коммун.[101] Колберн, Олкотт и некоторые другие утверждали, что дети – активные мыслители, а не пассивные реципиенты и что

преподавание не должно состоять из простой констатации фактов для запоминания. Они считали детский тип мышления уникальным и ценным, а не начальной версией взрослого познания и представляли традиционное преподавание как некое неадекватное навязывание. К детям следует относиться бережно и с уважением, как подобает относиться к людям с собственными убеждениями, а не пользоваться в отношении их дидактическими приемами, которые могут быть применимы к неподдающимся обучению или умственно отсталым.

Кроме того, раздражение публики в XIX веке вызывало то, что большинство просветителей подхватили идею адаптации преподавания к детскому пониманию. Джон Дьюи, Френсис Паркер и Г. Стэнли Холл были самыми влиятельными представителями этой позиции; ближе к концу этого века они описывали детство как отдельный этап развития человека, а одаренных детей – как существ с уникальными интересами и возможностями. Они утверждали, что школы упускают учеников, рассматривая их как пассивные сосуды, а не как активных учащихся; еще они утверждали, что преподавание должно быть адаптировано к типу мышления учеников. Эта точка зрения отклонялась от более ранней доктрины стимулирующего влияния школы. Иными словами, Дьюи и другие уверяли, что учащиеся имеют свой разум и свой взгляд на мир, и это противоречило точке зрения, что разум формируется сперва природой и затем под воздействием общества. Но эти критики, как и предыдущие реформаторы, активно нападали на популярные идеи протестантов и просветителей. Они предполагали, что ученики станут крайне уязвимы для учителей, если те будут понимать, как происходит обучение и развитие ребенка, и в соответствии с этим адаптировать преподавание. Дьюи был однозначно самым сложным оппозиционером конца XIX века, но его вера в возможность учителей соединять преподавание с обучением была столь же безграничной, как и у Горация Манна, по крайней мере в его ранних работах. Он писал, что учителя, которые понимают развитие детей и их уникальный способ мышления, не только более эффективны, но их работа в классе станет намного легче, чем у учителей с традиционными взглядами.[102] Если эти американские романтики отвергали в какой-то мере идеи Просвещения и популистские идеи протестантов, они усовершенствовали и приукрасили другие. Как и их предшественники, они считали, что совершенствование человека будет происходить легче по мере того, как люди приобретут соответствующие навыки. Многие педагоги и другие реформаторы сохранили эту веру.

Я предлагаю другую точку зрения. Если учителя тщательно исследуют знания учащихся, вероятно, что они смогут обнаружить удивительную смесь творческих идей, выводов, незнакомых ошибок и необычных формулировок. Чем больше они знакомятся с подобными вещами и чем больше преподают, исходя из своих находок, тем больше возможностей смогут создать для соединения преподавания с обучением и тем больше у них шансов сконструировать сложные методики. Следовательно, выше вероятность, что они смогут разработать больше социальных ресурсов для преподавания. Однако в ходе такой работы учителя сталкиваются с идеями, которые ставят их в тупик, с несоответствиями, вызывающими тревогу, и разрывами между преподаванием и обучением. Все это усложняет преподавание, поскольку раскрывает, насколько сложно и часто непредсказуемо обучение и насколько хрупкой может быть его связь с преподаванием.

# Ориентированность учителей на знания учеников

Учителя по-разному представляют себе знания учащихся, и у них разные точки зрения на эти знания. Некоторые не прилагают особых усилий для изучения связи между преподаванием и обучением, в то время как другие активно исследуют этот вопрос. В таблице 7.1 приведены некоторые основные альтернативы. Хотя учителя часто используют несколько вариантов одновременно, но иногда варианты носят взаимоисключающий характер, поэтому приходится их использовать по отдельности, в то время как в других случаях варианты используются последовательно. Поэтому я рассматриваю их по отдельности.

**Таблица 7.1.** Ориентированность учителей на знания учеников

| (1) Игнорирование знаний учащихся | (2) Пассивное внимание | (3) Опосредованное внимание | (4) Непосредственное внимание |
|---|---|---|---|
| Говорить, но не слушать. Исходить из того, что, если ученики слушают, значит учатся или что те, кто может, будут учиться и что остальные будут игнорировать сказанное. Обучение — личное дело учащихся | Слушать учащихся и отвечать на некоторые вопросы, но никак не менять в связи с этим стиль преподавания. Обучение — личное дело учащихся | Читать книги и отчеты по исследованиям, слушать рассказы о чужом опыте, посещать семинары. В соответствии с полученными педагогическими знаниями корректировать свой стиль преподавания, но не учитывать непосредственные знания своих учеников или их реакцию на преподавание | Активно интересоваться знаниями учеников. Задавать вопросы, слушать обсуждения, устраивать проверки и т.д.; корректировать стиль преподавания в зависимости от отклика учеников |

Одна из самых распространенных позиций, занимаемых

учителями, – идти по пути наименьшего сопротивления, то есть игнорировать знания учеников (ячейка 1). Многие университетские преподаватели устраивают зачеты или задают написание курсовой работы по своему предмету, но они не знакомятся с результатами, не пытаются получить какую-либо другую информацию о том, насколько студенты понимают материал курса; эта работа поручается аспирантам. Преподавание такого рода по своей сути самодостаточно; преподаватели излагают материал в соответствии со своими представлениями, а не в свете реальных знаний студентов. Они не отслеживают, например, с помощью заданий, что извлекают студенты из их преподавания. Такое преподавание не обязательно возникает в связи с нежеланием вникать в проблемы студентов. Учителя, которые занимают такую позицию, могут упорно трудиться, составляя задания, читая лекции и комментируя учебные материалы, но их преподавание ограничено исключительно этими действиями. Преподаватели часто исходят из того, что то, что они стремятся донести до студентов, эквивалентно тому, что студенты усваивают. Подобно теоретикам прошлого и позапрошлого веков, они считают, что студенты должны посещать занятия и слушать преподавателя – для учебы этого достаточно. Или, подобно иным чиновникам и руководителям, внедряющим новую политику или программы, передают ответственность ниже по инстанциям. Если студентов такое преподавание устраивает, работа идет гладко; знакомая нам уже картина: преподаватели считают, что раз они прочли хорошую лекцию, то преподают успешно. Такие преподаватели не учитывают отклик студентов в концепции своего преподавательского успеха и провала и порой продолжают идти вперед, даже если студенты явно испытывают стресс или затруднения.

Читатели могут подумать, что это своего рода преподавательский солипсизм, однако у такого рода коммуникации много аналогов в повседневной жизни. Хотя многие люди периодически проверяют, правильно ли их поняли, но лишь немногие действительно прилагают к тому усилия, большинство же почти не заботятся об этом. Для активной проверки необходимо время и внимание – необходимо регулярно спрашивать, как нас поняли, и часто требовать дополнительных доказательств. Такие сверки и вспомогательный обмен мнениями будут нарушать плавное течение урока и превратят множество частных разговоров во что-то вроде дискуссий по исследовательским проектам или перекрестного допроса. В результате сверки выявились бы и нестыковки между «преподанным» и усвоенным знанием, факты взаимного

непонимания; это потребовало бы сделать шаг назад, заново разобраться в вопросе и затем проверить понимание еще раз. Как правило, такой стиль работы будет держать нас в постоянном напряжении и сомнении, что нас правильно понимают, и сделает обычную коммуникацию гораздо обременительнее. Большинству преподавателей легче предполагать, что их поняли, пока не появятся доказательства обратного.

Когда учителя исходят из непроверенного допущения, что их понимают, – это обычная (можно сказать, естественная) реакция, принятая в повседневной жизни. Работать в такой манере – значит, как известно, отделить преподавание от обучения. Если учителя не пытаются выяснить, что знают ученики, они избавлены от необходимости заполнять пробелы в общении и развивать специальные знания в этой области. Некоторые расценивают плохую успеваемость как результат нежелания слушать и читать или как отсутствие способностей. Других интересуют только одаренные ученики, которые могут разобраться во всем самостоятельно, а остальные пусть барахтаются как могут. Одна из причин сохранения и даже процветания такой практики состоит в том, что преподавание такого рода может сработать; обучение – это отдельный вид деятельности, в нем можно добиться успеха и без вдумчивого преподавания, так что некоторые ученики невнимательных к ним учителей справляются со своей задачей довольно хорошо.

В остальной части таблицы 7.1 приведены способы, с помощью которых преподаватели приобщаются к знаниям учащихся. Некоторые проявляют внимание пассивно: они слушают учеников и читают их письменные работы, но не используют полученную информацию для преподавания (ячейка 2). Учителя делают паузу, когда ученики что-либо комментируют, а иногда отвечают на их вопросы, но не следуют за высказываниями учеников и тем более не корректируют преподавание с учетом высказанных суждений или вопросов. Один хорошо известный вариант такого подхода используют лекторы в университетах и преподаватели в средних школах – они позволяют задавать им вопросы и высказывать попутные мысли, но не дают ответов, а вместо этого объявляют, что отложат этот разговор «на потом», и возвращаются к монологу. Ученики участвуют в процессе и могут кое-чему научиться и друг у друга, когда задают вопросы, но вопросы не оказывают влияния на преподавание, разве что ненадолго его прерывают. У учителей, настроенных на такого рода преподавание, нет нужды развивать специальные навыки по изучению знаний учеников, потому что они их не используют; им хватает обычных интерактивных

знаний и навыков.

Другая позиция, занимаемая учителями, – это опосредованное внимание к знаниям учеников (ячейка 3). Учителя слушают рассказы коллег, читают специальную литературу, популярные статьи о школьной жизни, посещают лекции по теории обучения или читают отчеты об исследованиях знаний учащихся, проведенных где-то еще. Ознакомление со всей этой информацией – важный источник общего понимания обучения; заинтересованные учителя начальных классов усвоили из публикаций и других источников, что маленькие дети любопытны и легко обучаемы. Неформальные объединения учеников, которые теперь наблюдаются в начальной школе, возникли в конце XIX века отчасти благодаря взглядам на развитие ребенка, отчасти – благодаря усилиям по реформированию преподавания, основанным на заявлениях исследователей, что они обнаружили элементы эффективного обучения. Многие учителя начальной школы узнали из литературы, что у детей иной тип мышления, чем у взрослых, и они могут опираться на теорию и исследования обучения для обоснования своего выбора материалов для работы с маленькими детьми.

Ни один учитель не может избежать использования опосредованных знаний в той или иной форме, поскольку невозможно абстрагироваться от истории и социальных обстоятельств. Но некоторые учителя не предпринимают никаких других шагов для ознакомления со знаниями учащихся. Они избегают прямого изучения того, что ученики извлекают из их слов и заданий. Вместо того чтобы самим читать письменные работы учеников, преподаватели предлагают учащимся исправить ошибки самостоятельно либо проверить и исправить работы друг у друга или же поручают это ассистентам. Преподаватели, работающие так, могут придерживаться устаревших взглядов на знания учащихся и не будут исследовать то, что их ученики знают на самом деле. В данном типе знакомства со знаниями учеников могут быть задействованы сугубо педагогические знания о развитии человека, о методологии составления учебных программ или тенденциях формирования вкусов подростков, но все это почти не требует специальных предметных знаний.

## Прямое внимание

Напротив, некоторые учителя стремятся непосредственно знакомиться со знаниями своих учеников (ячейка 4). Они задают вопросы, проводят тестирование, задают и проверяют домашние задания, слушают обсуждение учеников и т. п. Такое изучение может открыть преподавание для обучения и позволяет сократить дистанцию между ними, но способы, какими учителя знакомятся со знаниями учеников, существенно различаются. В таблице 7.2 изложено несколько основных вариантов. На одном полюсе (ячейка 1) исследования учителей на этом и заканчиваются: они оценивают знания учеников, но не используют результаты в преподавании. Исследование знаний учеников не предназначено и не разработано для улучшения связи между преподаванием и обучением. В некоторых случаях это происходит потому, что преподаватели выступают в качестве исполнителей чужих исследований: они проводят тестирование по требованию внешних организаций, но сообщают о результатах несвоевременно, если сообщают вообще, или игнорируют результаты, поскольку рассматривают упражнения как нечто несущественное. Другие преподаватели разрабатывают тесты, задают домашние задания и проводят семинары исключительно для оценки знаний учеников; они не рассматривают полученные результаты как характеристику своего преподавания и не перестраивают его в свете этих результатов. Такой подход предполагает четкое разделение образовательного процесса: учителя представляют материал, а учащиеся его изучают. Ученикам, которые не справляются, предлагают учиться больше, усерднее или лучше, или же их направят в коррекционные учреждения. По сути, учителя делегируют ответственность за решение проблемы ученикам или находят для этого кого-либо еще. В данном случае слабая успеваемость воспринимается как знак того, что именно учащиеся, а не учителя должны пересмотреть свои действия. Ознакомившись со знаниями учащихся, учителя ничего не меняют в преподавании.

**Таблица 7.2.** Прямое знакомство учителей со знаниями учеников

| | | |
|---|---|---|
| (1) Оценивают работу учеников, но не корректируют преподавание в свете полученных результатов | (2) Исследуют знания учеников, но только на предмет совпадения с преподаванием. Корректируют преподавание для улучшения соответствия | (3) Исследуют знания учеников на предмет понимания. Корректируют преподавание для улучшения понимания |

*Примечание*. В таблице детализируется вариант 4 таблицы 7.1. Как и в других моих таблицах, здесь рассмотрены только крайности или идеальные типы. Следовательно, на континууме есть и ряд иных возможностей для ознакомления со знаниями учащихся.

Другие учителя проверяют знания учащихся, чтобы понять, чему они научились (ячейки 2 и 3). Они читают экзаменационные работы и домашние задания и прислушиваются к комментариям, чтобы узнать, что ученики думают, что они знают и насколько понимают прочитанные материалы, лекции или обсуждения. Эти учителя знакомятся со знаниями учеников для совершенствования процесса преподавания и обучения; знания учеников – важное свидетельство преподавания, и учителя берут на себя ответственность за обучение. Четкого разделения между преподаванием и обучением не предполагается.

Учителя, которые уделяют внимание знаниям учащихся таким способом, могут обогатить преподавание, но они его усложняют. В мае ученики начальной школы делают ошибки, решая примеры на деление в столбик, хотя в декабре прошлого года они справлялись с ними легко. Они придумывают необычные способы вычитания, вместо того чтобы просто следовать алгоритмам, описанным в учебниках или продемонстрированным учителем. Учащиеся старших классов могут вдруг обнаружить Реформацию в Италии, сообщить, что Франклин Д. Рузвельт был президентом во время испано-американской войны, или придерживаться представлений Аристотеля о движении, несмотря на то что их учили совсем другому. Если учителя часто задают вопросы на уроке, организуют обсуждения или семинары либо задают домашнее задание, которое потом проверяют, более вероятно обнаружить, что ученики не выучили пройденный материал. Это сделать намного труднее, просто посещая где-нибудь лекции, посвященные жизни учеников и их учебе, знакомясь с результатами исследований по эффективному преподаванию или с материалами о развитии человека, игнорируя при этом знания своих учеников. Чем больше учителям удастся выяснить о знаниях непосредственно их учащихся, тем больше шансов осознать, что тождество между

преподаванием и обучением – большая редкость.[103] Несоответствие вызывает вопросы. Может быть, их преподавание не было адекватным, или же ученики просто не слушали? А если они не слушали, то почему? И если не слушают, будут ли они учиться лучше, если преподавать по-другому? Если да, то как? Или это всего лишь пустая трата времени? Больше обсуждений? Еще больше домашних заданий? Может быть, следует объяснять более подробно? И от чего следует отказаться, чтобы внести подобные дополнения? Такие вопросы могут заставить учителя наладить связь с учащимися, но могут и привести в замешательство. Успех учителей зависит от учащихся, и чем внимательнее учителя к знаниям учеников, тем более вероятно, что они вовремя обнаружат и исправят допущенные недочеты, препятствующие их успеху.

Такие проблемы вызывают беспокойство, но не у всех в равной степени, поскольку учителя активно знакомятся со знаниями учащихся совершенно по-разному. В большинстве случаев их интересует только копирование своих собственных слов и идей (ячейка 2). Они спрашивают, могут ли учащиеся указать правильную формулу, точные факты, дать верную интерпретацию, и ищут доказательства соответствия между работой учеников и своей собственной. Чем больше совпадений, тем выше такие учителя расценивают успешность обучения и преподавания. Такой подход снижает сложность знакомства со знаниями учащихся, так как проверка на соответствие сужает диапазон и уменьшает сложность того, что они должны отметить. Если учащиеся добросовестно пересказывают идеи, факты и операции, которым их учили, преподаватели знают, что обучение и преподавание на правильном пути, а если учащиеся отклоняются от этих слов и идей, учителя считают, что потерпели неудачу.

Другие учителя ищут признаки осознанности в работе (ячейка 3). Они ищут подтверждение того, что ученики поняли материал, уделяя внимание их открытиям, ошибкам, недопониманию и знаниям в более традиционном смысле.[104] Пятиклассники, читающие в настоящий момент «Робинзона Крузо», могут поинтересоваться, что Робинзон думает о следах, которые обнаружил на берегу. Учитель может поощрять их высказывать свои предположения в надежде узнать больше о том, знают ли они книгу, как характеризуют Робинзона и как связывают все это с предыдущими событиями в романе. Другой пример: на семинаре по истории Гражданской войны в США в процессе обсуждения причин поражения Юга один ученик может утверждать, что основная причина в отсутствии промышленной

базы, а другой – что это ошибки стратегии Конфедерации. Учитель может поощрять эти споры, чтобы узнать больше о том, как ученики поняли прочитанное, как истолковали взгляды авторов и как они используют исторический анализ.

Когда учителя ищут признаки осознанности в работе, у них более сложная задача, чем при проверке знаний на соответствие. Учителя не смогут понять ход мыслей своих учеников, не ставя себя мысленно на их место, иными словами, гораздо труднее понять чужую систему координат, чем искать соответствие со своей собственной. Когда учителя проверяют знания учеников на соответствие, им нужно только выяснить, совпадает ли работа учеников с желаемой моделью; никаких других изысканий не требуется. Но анализ соображений учащихся по интересующему материалу и исследование причин таких соображений гораздо сложнее. Эти исследования особенно сложны, когда учащиеся только начинают понимать допущение, что структура – это область знания. Вопросы учеников, их выводы и идеи могут показаться необычными, потому что они плохо усвоили структуру, к которой учителя привыкли за годы собственного формального образования. Например, кто-то складывает и вычитает столбиком, а не в строчку или пишет сочинения в виде тематически разграниченных разделов, а не в виде единого текста. Чтобы изучить определенную область, необходимо освоить структуру как неотъемлемую часть этой области знаний, но ученики часто могут овладеть этим лишь в определенной мере. Развивающиеся способности учащихся постоянно ограничивают их возможности давать объяснения учителям, чьи академические достижения могут ограничивать понимание таких вещей. Учителям необходимы специальные знания и навыки, чтобы поставить себя на место учеников. Они должны свободно ориентироваться в рассматриваемой теме и понимать перспективу ее усвоения; также необходимо осознавать, что ученики думают о предмете, уметь исследовать их идеи и терпеливо слушать. Эта работа приносит пользу, потому что помогает улучшить преподавание, но это утомительно, часто ставит в тупик и иногда вызывает стресс.

Учителя регулируют эти трудности, разрабатывая различные способы изучения знаний учеников. При простой проверке знаний на соответствие они облегчают себе жизнь, настаивая, чтобы учащиеся концентрировали внимание на том, чему их учат, использовали знакомые выражения и т. п. Такие ограничения сужают объем материала, на котором учителя должны сосредоточить внимание и к которому должны проявить заинтересованность. Тем самым они сокращают

неопределенность относительно знаний учеников и того материала, при разработке которого учителя зависят от учащихся. Если учителя ищут признаки осознанности в работе, они повышают свои шансы на то, чтобы связать преподавание с обучением, но только ценой увеличения неопределенности знаний учащихся и диапазона работы, в которой они зависят от учащихся.

## Концепция знания

Учителя не могут полностью ознакомиться со знаниями учеников; они в состоянии прощупать лишь некоторые конструкции конкретных материалов. Если учителя рассматривают арифметику как систему фактов и правил, они исследуют знание этих фактов и правил. Учителей с таким подходом интересует, могут ли учащиеся использовать правильные алгоритмы и получать правильные ответы. Вероятно, по их мнению, ученики не знают вычитания, если делают ошибки в вычислениях или придумывают незнакомые способы решения задач, даже если могут объяснить, как работает вычитание или почему их действия оправданны. Если учителя определяют знания учащихся в относительно узких рамках, например как владение фактами и процедурами, они, скорее всего, будут рассматривать недоразумения или изобретения как ошибки и отвлечение от темы, а не как признаки интеллектуального поиска.[105] Если, напротив, учителя рассматривают обучение арифметике как предмет математического исследования, они работают в более широком и не столь ограниченном диапазоне. Более вероятно, что с их точки зрения знание вычитания включает представление о том, что означает процедура, и способность ее объяснить. Этих учителей интересует, могут ли ученики решать задачи и получить правильные ответы, но также в состоянии ли они объяснить и доказать свои действия. Они считают аппроксимации хорошим ответом, а ошибки и изобретения – полезными доказательствами знаний учеников.

То, что одним учителям представляется важными идеями, подсказками для обучения и свидетельствует о вдумчивости учеников, другим представляется ошибками, отвлечением от темы или вообще не относящимся к делу. Отношение к работе учащихся как к набору правильных или неправильных ответов или процедур может облегчить учителям задачу освоения навыков, необходимых для выяснения того, как ученики учатся, и того, что учителя должны понять. Напротив, взгляд на работу учеников как на доказательство их обучения усложняет все: работу учащихся и то, что учителям следует понять в отношении этой работы, а также усилия преподавателей по изучению обучения.

Некоторым читателям может показаться, что последние несколько абзацев сбивают их с толку. Если преподаватели рассматривают обучение как приобщение к исследовательской практике, не следует ли из этого, что они никогда не проверяют,

существует ли соответствие между мышлением учащихся и их собственным? Будут ли учителя, которые считают знания фиксированными, когда-либо исследовать мышление учащихся? Действительно ли это не только взгляд на знания по определению, но также представление о том, как ознакомиться со знаниями учащихся?

Возможно – если бы все учителя придерживались одинаковой точки зрения. Но на практике некоторые учителя, считающие знания фиксированными, тщательно проверяют, как ученики понимают преподавание, а другие, для которых обучение – это приобретение знаний через практический опыт, проверяют работу учеников на соответствие своим собственным идеям. Процессы, в рамках которых учителя знакомятся со знаниями учеников, по крайней мере частично зависят от их точки зрения на знания и их углубление; преподаватели с похожими взглядами на знания часто используют совершенно разные подходы к изучению обучения учеников.

В таблице 7.3 приведены некоторые основные варианты. Большинство учителей считают знания фиксированными и проверяют их на соответствие собственным (ячейка 1). Учителя, использующие такой подход, хорошо знакомы с определенными пластами знаний учащихся; они в состоянии определить, какие проблемы ученики могут решить, какие ошибки встречаются чаще всего, и сфокусировать свое преподавание соответствующим образом. Такое знакомство стало центральным в концепции обучения с акцентом на «базовых навыках» и «эффективном» преподавании. Преподаватели, работающие в такой манере, пытаются преподнести знания в ясной и упорядоченной форме, проверяют приобретенные знания и используют результаты этих проверок для определения следующих шагов в обучении.[106]

**Таблица 7.3.** Концепции знаний и способы знакомства со знаниями учеников

| Способы знакомства со знаниями учеников | Концепции знаний | |
|---|---|---|
| | Фиксированные | Исследовательская практика |
| Проверка на соответствие | (1) Учителя хорошо знают поверхностные слои знаний учеников благодаря систематическим проверкам на соответствие восприятия учениками фактов и правил. Глубокое знакомство с идеями учеников, недопониманием и т.п. маловероятно | (2) Учителям хорошо известна способность учеников воспроизводить относительно сложные знания, но обычно у них нет глубокого представления об их идеях, недопонимании и т.п. |
| Внимание к признакам осознанности в работе | (3) Учителя могут быть хорошо знакомы со знаниями учеников, то есть лучше, чем в (1) осознают, как ученики понимают то, что им преподается, но глубина этого знакомства обычно ограниченна | (4) Учителям хорошо известны идеи учеников, их изобретения и недопонимание и т.п. |

Такое преподавание также различается в зависимости от используемой преподавателями организации дискурса. В таблице 7.4 приведено несколько альтернатив. Многие учителя (ячейка 1) для исследования знаний учеников опираются в основном на опосредованные взаимодействия: письменные домашние задания, тесты с множественным выбором, упражнения на заполнение пробелов, задачи, книги, самостоятельные и контрольные работы. Ответы учеников могут проверяться в сравнении с оригинальным текстом или шаблоном ответов, оцениваться или ассистентом по проверочным таблицам, или сторонними проверяющими. Эти меры оставляют учителям мало возможностей для зондирования глубины знаний учеников, у последних также мало возможностей приобщиться к знаниям учителя, будь то дистанционное обучение или очное обучение, при котором преобладает самостоятельная работа. Требования к знаниям и навыкам учителей ограниченны, потому что вопросы и ответы носят поверхностный характер и для их оценки достаточно скромных интерактивных навыков.

Напротив, многие преподаватели для исследования знаний учеников используют прямое взаимодействие (ячейка 2). Они планируют регулярные семинары, опрашивают учеников, читают домашние задания и находят другие способы для ознакомления с

их знаниями. Такие прямые методы предоставляют учителям несколько больше возможностей, чтобы исследовать знания учащихся, а ученикам – получить больше знаний от учителей. Для этого необходимо больше интерактивных навыков, но требования к знаниям учителей невелики, потому что у них мало возможностей для постепенного изучения знаний учащихся. Поскольку учителя знакомятся со знаниями своих учеников частями, а не в виде углубленного исследования, они должны знать эти части и всего лишь соединять их, внося в списки, представляя в заголовках по теме или в заданиях. Хотя некоторые учителя, работающие в таком режиме, отлично владеют материалом, в этом нет необходимости; от них не требуется также специальных навыков исследования знаний учеников. Поскольку возражения против этого подхода не связаны со знаниями преподавателей (его используют хорошо образованные и знающие университетские преподаватели и учителя средней школы), повышение уровня знаний по предмету не повлияет на преподавание. Такое преподавание ограничивает неопределенность относительно знаний учеников, будь то элементарное вычитание или сложная статистика, а концепция знаний и методы их исследования исключают другие источники неопределенности: ответы должны быть выбраны из тех, что даны, можно выбрать только из них, заполнять следует только пробелы, а ответы будут правильными или неправильными. Сообщения такого рода ясные, четкие и сравнительно легки для восприятия; относительно легко и определить, когда ученики справились, а когда допустили ошибку. Определить, что правильно, а что неправильно, нетрудно, и с обучением справляться довольно просто. Этот подход сужает зависимость учителей от учеников, поскольку не допускает сложных ответов на наводящие вопросы и ограничивает деятельность, в которой учителя зависят от учащихся. Ученики также могут стимулировать учителей, чтобы они работали в таком духе, поскольку либо привыкли к этому, либо плохо переносят неопределенность. Знакомство со знаниями учащихся – это среда, в которой преподаватели и ученики регулируют свои отношения, и учителя, которые используют такие методы, могут преподавать внимательно, ограничив при этом сложность обучения.

На другом полюсе наблюдается следующее: некоторые учителя рассматривают знания как доказательство работы учащихся в качестве начинающих исследователей в определенной области и стараются как можно ближе познакомиться с их идеями (ячейки 3 и 4). Они поощряют учеников давать разумные оценки, придумывать решения сложных задач, работать над ошибками и

объяснять, почему они подошли к решению задачи так, а не иначе. Такая работа может быть достаточно продуктивной, поскольку чем эффективнее учителя выявляют новые идеи учащихся и чем глубже они знакомы с их знаниями, тем с большим пониманием они смогут моделировать преподавание. Но усилия учеников по осмыслению материала часто приводят их в замешательство, к расхождению во мнениях, к суждениям, которые понятны лишь отчасти или выражены слишком туманно. Чем больше преподаватели призывают учеников делиться таким материалом, тем сложнее им с ним справляться. Внимание к мыслям одного ученика требует значительных усилий – а внимание к мыслям двадцати учеников? Если учесть, что этот подход предполагает продуманную реакцию, работа преподавателя становится еще сложнее.

Некоторые учителя, знакомясь с уровнем понимания учеников, используют опосредованное взаимодействие, тем самым ослабляя эти требования (ячейка 3). Университетские преподаватели просят написать эссе или вести дневники, чтобы ознакомиться с письменной работой студентов. Это позволяет им понять, насколько учащиеся уловили смысл пройденного материала. Если давать содержательные задания и внимательно читать студенческие работы, преподаватели могут узнать о представлениях студентов, обходясь без обсуждений или дискуссий. Такая работа требует значительных знаний и интеллектуальных навыков, но поскольку преподаватели исследуют знания студентов, читая письменные работы в своих кабинетах, они не нуждаются в интерактивных знаниях или навыках. Они могут бороться с неопределенностью и зависимостью от учащихся в собственном сознании, а не публично, работая в аудитории.

**Таблица 7.4.** Как взаимодействия между организацией коммуникации, точкой зрения на знания и знакомством со знаниями учеников влияют на преподавание

| | Исследование в виде опосредованного взаимодействия | Исследование в виде прямого взаимодействия |
|---|---|---|
| Знания фиксированные, поиск соответствия | (1) Использование тестов с множественным выбором домашних заданий или самостоятельной работы с раздаточными материалами, контрольных таблиц и аналогичных инструментов для проверки знаний учеников. Учителя и ученики не могут глубоко изучать знания друг друга из-за ограничений взглядов на знания, способа исследования и коммуникации. Возможности учеников узнать мнение учителя довольно ограниченны. Учителям необходимы скромные интерактивные навыки и знания по технике проведения исследования обучения. Типичны готовые оценки | (2) Использование эссе, ведение дневников и т. п., чтобы исследовать, что знают ученики и насколько хорошо они могут это объяснить. Ученики и преподаватели могут изучать знания друг друга достаточно глубоко. Учителя поощряют учеников изучать своих преподавателей. От учителей требуются незначительные интерактивные навыки и знания, но они должны обладать серьезными специальными знаниями предмета, чтобы задавать хорошие вопросы и осмысленно реагировать на ответы учащихся |
| Знания — результат исследовательской работы; поиск признаков осознанности в работе | (3) Использование написания эссе, ведение дневников и т.п., чтобы исследовать, что знают ученики и насколько хорошо они могут это объяснить. Ученики и преподаватели могут изучать знания друг друга достаточно глубоко. Учителя могут поощрять учеников для ответного изучения своих знаний. От учителей требуются незначительные интерактивные навыки и знания, но они должны обладать серьезными специальными знаниями предмета, чтобы задавать хорошие вопросы и осмысленно реагировать на ответы учащихся | (4) Использование обсуждений, дебатов, расширенных коллоквиумов и других видов прямого дискурса для определения уровня знаний учеников. Учеников поощряют ставить под сомнение знания друг друга и даже учителя. От учителей требуются обширные знания материала, интерактивные навыки, а также способность вариативно комбинировать то и другое |

Если учителя исследуют работу учащихся по осмыслению обучения в процессе обсуждения или другой прямой коммуникации, требования возрастают (ячейка 4). Учителя должны попытаться выяснить, могут ли учащиеся осмыслить идеи друг друга, поскольку это помогает их собственному осмыслению, попытаться понять, что они имеют в виду, и управлять их совместной работой. Вместо того чтобы сосредоточиться на четких, правильных или неправильных ответах, учителя концентрируются на суждениях, аргументах и других доказательствах усилий, направленных на понимание. Чтобы справиться с такой работой, учителя должны «открыть окна» для знаний учеников, но когда они это сделают, залететь может все что угодно. Учителя не справятся с работой на должном уровне, если не обладают глубоким знанием материала и пониманием знаний учеников. Кроме того, они должны управлять сложными социальными взаимодействиями, связанными с этими вопросами, а также справиться со значительной неопределенностью в классе, потому что исследование знаний учеников таким методом может привести к противоречивым идеям и неоднозначности. Учителя также должны быть в состоянии справиться со значительной и очевидной зависимостью от учащихся, поскольку работа не пойдет, если ученики не предложат полезной информации и идей; если они молчат или предлагают совершенно бессмысленные комментарии, учителя, по-видимому, не смогут добиться успеха.

Преподаватель проявляет великодушие и способность поставить себя на место учащихся с интеллектуальной точки зрения, то есть пытается постоянно смотреть на вещи с точки зрения учащихся. Преподавание и обучение не будут сочетаться до тех пор, пока учителя не получат четкого представления о качестве работы. Они должны двигаться в двух направлениях: с одной стороны, развивать интеллектуальную

самоотверженность, то есть стремиться узнать, как учащиеся поняли материал, и использовать эту информацию для совершенствования преподавания, а с другой стороны – развивать глубокие знания материала и четкое представление о том, что такое хорошая работа.[107] Учителя могут научиться работать в такой манере, но это выглядело бы довольно странно, так как противоречит общепринятым нормам преподавания и привычкам обычного общения.

Работать в таком стиле везде нелегко, но особенно это трудно в Соединенных Штатах. Отсутствие единой учебной программы означает, что у учителей не может сложиться общего представления о том, как ученики реагируют на те или иные задания, что их чаще всего затрудняет и как преподавателям эффективно реагировать на работу учеников. Отсутствие этих знаний означает, что педагогическое образование не может ориентировать специалистов по этим вопросам, поэтому большинство будущих учителей входят в классы совершенно неподготовленными ни к изучению знаний учеников, ни к тому, как реагировать на их высказывания по заданной теме. Отсутствие других традиций педагогической практики, например исследования урока, когда учителя работают вместе, чтобы усовершенствовать методику преподавания путем определения понимания материала, лишает учителей социальных ресурсов. Такие ресурсы могут предложить только развитые профессиональные сообщества, деятельность которых направлена на совершенствование преподавания. При отсутствии таких ресурсов учителям, которые стремятся серьезно ознакомиться со знаниями учащихся, приходится работать в изоляции и использовать свои собственные ресурсы. Неудивительно, что большинство учителей идут по пути наименьшего сопротивления.

В основном большинство из нас действует с допущением, что нас понимают. Хотя мы периодически проверяем, насколько нас понимают, мы, как правило, принимаем вежливые заверения в том, что все хорошо, не требуя никаких доказательств. Лишь изредка мы настаиваем, чтобы наши собеседники объяснили, что они поняли из наших слов; в таких случаях мы часто удивляемся, насколько их понимание отличается от нашего. Несмотря на подобные неожиданности, обычно мы продолжаем вести занятие, как бы не замечая открывшейся нам разницы в понимании смысла сказанного. Допущения, что нас понимают и что один человек в точности совпадает в своем понимании с другим человеком – это, по-видимому, две ведущие нити в ткани повседневной жизни.

Учителя разделяют одни и те же убеждения и сталкиваются с одними и теми же затруднениями, но имеют некоторый дополнительный багаж. Ведь их задача состоит в том, чтобы помочь ученикам разобраться. Понимание слов учителя и заданий имеет особый вес, и у учеников меньше шансов на успех, если между ними, а также между ними и преподавателями слабое взаимопонимание. Обычная коммуникация редко несет такую смысловую нагрузку. Следовательно, одно из наиболее конструктивных действий, которые может предпринять учитель, – это ознакомиться со знаниями учащихся и адаптировать преподавание в соответствии с полученной информацией. Но учителя – это не просто инструменты для чужого совершенствования; они стремятся к успеху и в связи с этим зависят от учеников. Понимание их слов и заданий с трудом поддается оценке. Получить доказательства, что учащиеся не усвоили материал, – одна из наиболее опасных вещей; ученик, который не может осмыслить объяснение, – существующая или потенциальная неудача учителя. Более яркие доказательства того, что ученики не учатся, вызывают еще большее беспокойство.

Это еще одна трудность преподавания: знакомство со знаниями учащихся – многообещающее начало, но оно сопряжено с проблемами. Каждый учитель, сознательно или нет, занимает определенную позицию по отношению к ознакомлению со знаниями, и я должен трактовать эти позиции в том числе как способы справляться с трудностями. С одной стороны, преподаватели ограждают себя от знакомства со знаниями учащихся или резко его ограничивают. Это блокирует возможность узнать об обучении учащихся и, следовательно, шансы на его улучшение; таким образом они пытаются защититься от осознания собственных неудач.

Существует несколько альтернативных вариантов, которые позволяют учителю справляться с затруднительным положением более внимательно, но осторожно. Они могут пристально отслеживать определенные слои знаний учащихся, искать признаки правильного и неправильного выполнения заданий, давать ясные сигналы, какая работа приемлема, и корректировать преподавание в ответ на реакцию учеников. Учителя ищут признаки обучения, но поскольку они преподносят знания в фиксированном виде или отслеживают их только для сравнения с собственными, диапазон и успехов, и возникающих проблем автоматически сужается. Такой подход позволяет относительно легко выявить проблемы и принять меры по их устранению. Когда появляются доказательства проблем с обучением, учителя могут отреагировать, создав возможности для улучшения работы

учеников, и тем самым сблизить процессы обучения и преподавания. Это сужает значение слова «понимание», но также сужает круг проблем, с которыми учителям приходится иметь дело.

Но когда учителя интерпретируют знания как результат усилий, направленных на осмысление материала, и пытаются обнаружить признаки осмысления, они попадают в более затруднительное положение. При использовании такого подхода учителя повышают возможности учащихся осмысливать преподавание; основательно ознакомившись со знаниями учащихся, преподаватели повышают шансы на то, что изобретения учащихся, непонимание и споры станут частью работы класса. В результате у учителей больше возможностей узнать, что именно знают ученики и о чем они думают. Следовательно, появляется возможность пересмотреть методы преподавания и выбрать именно те, с помощью которых можно повысить понимание. Но это невозможно, если не доказать, что ученики не учатся, испытывают трудности или узнали совсем не то, чему их пытались научить; все это можно расценить как отсутствие успеха в преподавании.

Преподаватели, которые работают такими методами, обязаны отказаться от общепринятой точки зрения в пользу неестественного посыла, что понимание следует внимательно проверять и перепроверять. Они должны отказаться от повсеместно распространенного мнения, что обучение – это зеркальное отражение преподавания, и согласиться, что обучение – это осмысление и суждения учащихся заслуживают того, чтобы их выслушивали с уважением, исследовали и принимали, если ученики в состоянии их рационально представить и защитить. Чтобы выполнять такую работу, учителя должны знать очень много и грамотно распознавать знания учеников, но им также необходимо замечать признаки неудачи, чего большинство из нас регулярно избегает. Работа такого рода сложна в любых обстоятельствах, но особенно в США, где государственное образование предлагает весьма ограниченные социальные ресурсы для облегчения учителям задачи по связыванию обучения с преподаванием.

# 8. Совершенствовать преподавание

Одной из причин, почему я провел исследование для написания этой книги, было желание лучше понять преподавательскую деятельность и родственные с ней профессии. Другая причина – желание выяснить, почему педагогическая практика (работа с учениками, требующая творческого подхода, внимания к их работе, располагающая к вдумчивому разговору) настолько затруднительна в Соединенных Штатах. Если бы мне удалось и то, и другое, я мог бы пролить некоторый свет на два других вопроса: что необходимо предпринять, чтобы сделать педагогическую практику более приемлемой, и почему многие последние реформы заставили в них разочароваться. Чтобы исследовать последние два вопроса, я собрал воедино ключевые элементы анализа по двум первым вопросам, разбросанные в предыдущих главах.

Главный момент моего анализа заключается в том, что государственное образование в США организовано таким образом, что оно не в состоянии помочь учителям справляться с профессиональными трудностями теми методами, которые бы поддерживали работу с учениками на высоком уровне. Как и психотерапевты, социальные работники и представители некоторых других профессий, учителя стремятся совершенствовать наше мышление, чувства, убеждения, организации и знания. Такая работа не может избежать трудностей. Хотя квалификация и образование большинства представителей этих профессий, как правило, выше, чем у их более молодых, слабых или менее здоровых клиентов, успех специалистов невозможен без успеха этих самых клиентов. Поскольку они в принципе не могут работать без участия клиентов и лишены возможности выполнить серьезную работу без их активной интеллектуальной вовлеченности, представители профессий, обращенных к совершенствованию человека, зависят от желания и возможностей клиентов совершенствоваться.

Но какой бы высокой ни была квалификация специалиста, ее всегда недостаточно. Одна из причин – неопределенность целей и средств практики; другая – непредсказуемость работы с людьми. Таким образом, специалистам-практикам необходимо постоянное повышение квалификации, а еще надежда, мужество и упорство. Эти качества не связаны с квалификацией, но без них невозможно проявить знания в полной мере. Действительно, чем выше уровень работы, тем больше возникает неопределенностей и сюрпризов, для которых часто нет известных или утвержденных

решений; эти неопределенности и сюрпризы требуют еще больших дополнительных ресурсов. Экспертные знания важны, но этого явно недостаточно.

Почему государственное образование не помогает учителям в преодолении этих трудностей так, чтобы поддержать педагогическую практику?

Мой ответ – начать с правительства. Джефферсоновское недоверие к власти («лучшее правительство – то, которое меньше всего управляет») и либерализм в экономике привели государство к тому, что для развития возможностей управлять или совершенствовать преподавание практически ничего не делается. Вместо этого большинство штатов поручает разработку основных элементов инфраструктуры – в первую очередь это учебные программы и тесты – частным фирмам. Другие особенности правительственных проектов (федерализм, разделение власти и местное самоуправление) не позволяют добиться согласованности действий не только в границах штатов и населенных пунктов, но даже в одной отдельно взятой школе. Эти факторы затрудняют развитие образовательной инфраструктуры: школы лишены каких-либо общих учебных программ или хотя бы рамок для таких программ, общепринятых экзаменов, которые были бы привязаны к учебным программам, нет общепринятой практики, основанной на учебных программах. Отсутствует педагогическое образование, сосредоточенное на преподавании по программам, по которым школьники могли бы учиться.

Сам факт наличия этих факторов не гарантирует качества образования; оно будет зависеть от того, как инфраструктура спроектирована и как ее используют педагоги, а использование будет зависеть от возможностей школы, системы, людей, которые работают в этой системе, а также от поддержки их работы обществом. Но поскольку учителям в США не хватает этих ресурсов, они испытывают большие сложности в построении общих профессиональных знаний и навыков. Они лишены конкретных рамок для выработки системы оценки работы учащихся, у них нет общей терминологии для идентификации, исследования, обсуждения и решения проблем преподавания и обучения. Следовательно, недостаточно общих знаний, которые можно было бы систематизировать и использовать при обучении будущих учителей. Отдельные преподаватели развивают знания и навыки, а некоторые становятся экспертами, но в системе государственного образования не разработано методов, чтобы трансформировать личные знания и навыки учителей в общепринятое ноу-хау, не говоря уже об их совершенствовании посредством анализа и доступности их для начинающих

специалистов. Слабые социальные ресурсы обедняют профессию и препятствуют развитию знаний и навыков конкретных учителей.

Политическая раздробленность школьного управления и отсутствие методов формирования знаний по преподаванию, которые стали бы общепринятыми, также означает, что работа профессиональных организаций преподавателей сосредоточена главным образом на насущных повседневных вопросах: зарплате, условиях труда и гражданских свободах, а не на проблемах образования. Часто говорится, что трудящиеся получают союзы, какие они заслуживают, и профсоюзы учителей исторически отражают отсутствие внимания местных школьных округов к формированию знаний и навыков для совершенствования преподавания. На протяжении большей части своей истории американская Федерация учителей и Национальная ассоциация образования не вносили формирование знаний и навыков преподавания в перечень вопросов для коллективных переговоров и поэтому не способствовали развитию и совершенствованию профессии.

Структура управления такова, что школы по большей части должны финансироваться на местах, так что рост экономической и расовой сегрегации привел к усилению неравномерности распределения образовательных ресурсов как среди округов внутри штатов, так и между школами во многих округах. Это неравенство в сочетании с выраженным неравенством социальных и экономических слоев привело к тому, что предложить качественное образование в беднейших школах стало очень трудно. Финансовое неравенство в штатах очень трудно скорректировать, потому что большинство схем для выравнивания ресурсов между округами упиралось в политическую структуру органов местного самоуправления. Поскольку штаты стали играть более активную роль в финансировании школы, различия в уровне их благосостояния выражались в неравенстве расходов на школы в зависимости от штата. Местное самоуправление и разделение власти также привели к большей проницаемости управления школой и открыли дополнительные возможности продвижения взглядов различных групп влияния. Проект правительства открыл доступ конкурирующим интересам и идеологиям и устранил стимулы для преподавания, которые могли бы спровоцировать конфликт. Превращение государственного образования в обязательное массовое и серийное предприятие означало также, что будет организовано несколько государственных школ или школьных систем, где будут созданы условия для взаимного стремления к совершенствованию.

Получается, что в американских школах очень слабая организация и слабые общие знания по преподаванию; есть некоторые официальные указания по методике преподавания, но при этом слишком мало возможностей для развития традиций углубленного преподавания. На протяжении большей части истории США у учителей была возможность преподавать на свое усмотрение, с незначительными вмешательствами, выражавшимися в реакциях на тексты, реформах и прочих рекомендациях, до тех пор, пока их работа не вызывала никаких конфликтов с родителями и учениками и не выходила из-под контроля. Поскольку педагогическое образование, как правило, было слабым, самое сильное влияние на то, как большинство учителей учились преподавать, оказывал их личный опыт в качестве студентов группы К-12 и первый урок в классе, проведенный ими в качестве начинающих учителей. Следовательно, с самого начала государственного образования преподавание в Соединенных Штатах было вполне традиционным. Более того, такое преподавание передавалось учителями из поколения в поколение с небольшим внешним участием в виде четкого и внятного руководства по обучению или постоянной помощи для совершенствования преподавания.

Вдумчивое преподавание – дело трудное в любых обстоятельствах, но это особенно трудно, если школам не хватает поддержки в виде наличия общих знаний, организации и профессиональной культуры. В результате преподавание было слабым и педагогическая практика развивалась скорее в анклавах, например в Программе углубленного обучения, когда для его поддержки предлагались некоторые социальные ресурсы.

Часто говорят, что учителя жестко сопротивляются изменениям; реформаторы рассматривают преподавание как застывшую профессию. Некоторые учителя, конечно, лишены гибкости, но за несколько лет наблюдений за их реакцией на государственные и федеральные реформы я обнаружил, что большинство учителей пытались реагировать конструктивно. Впрочем, они делали это единственным доступным для них способом (с учетом знаний и опыта) – старались понять расплывчатые рекомендации и воспользоваться незначительной помощью, которую им предлагали. Такие факторы, как гибкость преподавания, отсутствие инфраструктуры и слабая организация, оставляют пространство, чтобы сформулировать собственные ответы, но ограничивают глубину этих ответов. Учителя делали то, что считали серьезными изменениями, но реформаторам и наблюдателям это представлялось весьма ограниченным.[108]

Существенное улучшение преподавания будет зависеть от

изыскания способов преодоления условий, о которых я говорил выше. Это прежде всего отсутствие внятной инфраструктуры и методов ее эффективного использования, а также мобилизации обоюдного стремления к совершенствованию. Самые последние реформы, касающиеся оплаты труда в зависимости от достижений, реформируемой школы и отчетности, не затрагивают этих вопросов; к сожалению, это слишком узкий и практический взгляд на преподавание. При таком подходе преподавание расценивают почти исключительно в качестве инструмента для улучшения обучения и формулируют задачу так, словно во всех слабостях системы повинны отдельно взятые слабые конкретные личности.

Реформируемая школа – характерный пример новой федеральной политики и политики штатов, и хотя во многих школах проведена реструктуризация, на выходе она оказалась не слишком успешной даже через много лет. Если школам удается предпринять серьезные реформы, сохранять их результат трудно. Исследования реформируемых школ подтвердили, что это очень сложная работа и успешными оказываются от силы четверть всех предпринятых попыток.[109] Героические усилия по превращению слабой школы в сильную, приведшие к заметному успеху, встречаются редко и далеко не везде.[110] В Центре политики в области образования такая работа изучалась на примере пяти штатов; в отчете по исследованию в Калифорнии говорится, что «федеральная стратегия реструктуризации очень редко помогает школам повысить успеваемость учащихся».[111]

Эти результаты объясняются двумя особенностями стратегии реформирования. Одна состоит в том, что реформа не уделяет особенного внимания содержанию образования. Успех реформирования объясняется сильным новым руководством, увольнением одних преподавателей и наймом других, приглашением «заслуженных педагогов» для консультирования директоров и учителей, жесткой дисциплиной вплоть до отчисления учеников, нарушающих установленный распорядок. Учебные программы, методика преподавания и педагогическое образование упоминались крайне редко.[112] Другая особенность состоит в том, что неудачи каждой реформируемой школы рассматривались как уникальные, присущие только ей – но не как проблемы системы образования в целом, где школа – лишь частный случай в этой системе. Однако если каждая школа должна реформироваться сама по себе, вне общей системы образования, для успеха необходимо переосмысление учебной работы в каждой школе. При отсутствии помощи от системы, предназначенной для поддержки совершенствования,

поддержание успеха потребует постоянных титанических усилий. Когда совершенствование каждой школы понимается и осуществляется всякий раз как особый случай, барьеры на пути к успеху возрастают, так как в отдельно взятых школах, не связанных между собой на уровне системы, организовать и поддерживать качественное образование на должном уровне гораздо труднее.

Оплата по результату – еще одна особенность нынешних реформ. Задача этого инструмента – выделить более квалифицированных преподавателей, оценивая качество преподавания на основе лонгитюдного мониторинга показателей успеваемости учеников и вклада каждого учителя в приращение их знаний. На основе этого сделать так, чтобы учителя, чьи ученики добились большего, получали больше, и (или) уволить тех педагогов, чьи ученики показали худшие результаты. Такая система оплаты обещает повысить успеваемость без огромных инвестиций в реформирование системы. Идея пользуется большой популярностью: президент Обама и министр образования Дункан одобряют оплату труда в зависимости от достижений, как и некоторые губернаторы, законодатели, критики государственного образования и представители нескольких крупных фондов. В ответ на стимулы федеральных властей и фондов несколько штатов и регионов пытаются разрабатывать и реализовывать такие схемы.

Одна из проблем оплаты в зависимости от достижений заключается в том, что в США нет разработанной системы, которая позволила бы достоверно определить, работа каких учителей улучшает результаты тестов. Другая состоит в том, что по отчетам исследователей оплата в зависимости от достижений не повышает результатов тестов. Есть еще одна причина: имеющиеся тесты не позволяют достоверно и обоснованно определить качество преподавания, за исключением, возможно, крайних точек распределения.[113] Одна из причин последнего состоит в ограниченной надежности тестов: количество баллов при проведении теста плохо предсказывает результаты проведения того же теста через неделю или две.[114] Да и сами по себе тесты не очень хорошо сбалансированы; разные части одного и того же теста, составленного для оценки одного и того же учебного контента, дают разные результаты.[115] Более того, ученики, выполняющие эти тестовые задания, и их преподаватели не имеют равного доступа к образовательным ресурсам, а учителя систематически работают как с более способными, так и с менее способными учениками.[116] По этим и некоторым иным причинам имеющие хождение тесты могут неправильно

определять эффективность работы педагогов.[117]

Целостная инфраструктура в США – если бы она наконец сформировалась – позволила бы выносить взвешенное суждение о качестве преподавания и обучения и о том, какие учителя лучше помогают учащимся в освоении знаний. Если бы преподаватели и ученики работали по единой учебной программе, у них были бы примерно равные возможности учить и учиться. Можно было бы разработать оценку знаний учеников, которая была бы действительна для учебной программы в целом, так что у учеников и учителей были бы приблизительно равные шансы проверить то, что они должны были преподать и выучить. Учителя также получили бы возможность узнать, как преподавать по общей учебной программе, в процессе обучения в педагогических учебных заведениях или позже, при повышении квалификации.

Политика подотчетности – третья ключевая реформа. Она направлена на совершенствование преподавания, делая сотрудников школы ответственными за успеваемость учащихся. Если ученики показывают хорошие результаты при тестировании, школьный персонал получает вознаграждение, но если результаты неудовлетворительны, придется либо исправить ситуацию, либо сотрудников ждет потеря работы, смена руководства или переподготовка. Эти стратегии предполагают, что причины слабых знаний учащихся связаны в основном с недостаточной ответственностью, решительностью и трудолюбием учителей. Некоторые учителя действительно безответственны или нерешительны, но дело в том, что малая часть преподавательского состава не исправит главные причины неудовлетворительных результатов – слабые знания и навыки преподавателей и отсутствие инфраструктуры для их поддержки. Эта слабость особенно ощутима в самых бедных школах, на которые в основном и была нацелена подотчетность, и по этой причине политика подотчетности запустила цепную реакцию печальных событий. Не имея возможности серьезно совершенствовать преподавание и обучение, многие штаты снижают планку, принимая слабые академические стандарты и/или низкий проходной балл при тестировании. Это сокращает количество неблагополучных школ и серьезно ослабляет реформы. Так, штат Миссисипи – один из беднейших штатов с одной из самых слабых систем школьного образования – сообщил, что по данным тестирования чуть менее 10 % учащихся не достигли «среднего уровня», в то время как Массачусетс, который является одним из самых процветающих штатов с одной из сильнейших систем образования, сообщил, что почти половина

учащихся не достигли среднего уровня.[118] В Миссисипи приняты одни из самых простых тестов и низких стандартов, в то время как в Массачусетсе – одни из самых сложных тестов и высоких стандартов. Тесты часто становятся прообразом учебной программы, поскольку учителя во многих школах просто «натаскивают» своих подопечных, чтобы подготовить их к тестированию. Такой подход далек от серьезного академического преподавания, на которое были направлены реформы. Также есть доказательства, что преподаватели исправляют результаты тестов или не допускают к тестированию тех из своих учеников, кто может не справиться с заданиями и снизить оценку. Как и два предыдущих стратегических подхода, подотчетность призвана улучшить обучение без непосредственного воздействия на само обучение.

Эти три реформы оказали некоторое конструктивное действие. Они помогли привлечь внимание к застарелым проблемам образования в Америке, стимулировали работу над этими проблемами частных и общественных организаций и обратили внимание на неравенство в системе государственного образования. Но у этих реформ есть два ключевых недостатка: они не создают социальных ресурсов, которые могли бы поддерживать качество преподавания, и рассматривают учителей исключительно в качестве посредников для улучшения обучения. Из моего анализа вытекает, что посредничество учителей (то есть их действия, поведение и знания) должно быть полезно в двух очень разных аспектах, если оно вообще может быть полезным. Действия учителей могут стать средством для совершенствования обучения учащихся, но также и средствами, которые помогают учителям решать проблемы, возникающие по мере того, как они пытаются улучшить качество обучения. Вдумчивое преподавание повышает шансы на впечатляющие успехи в обучении, но только за счет повышения сложности работы, неопределенности, с которой учителя должны справляться, за счет зависимости от успеваемости учеников и риска потерпеть неудачу. Если учителя сдерживают свои амбиции в отношении успехов учеников и используют более простые навыки и знания, они тем самым снижают шансы на существенное совершенствование обучения, но при этом ограничивают риски и трудности в работе. Если социальные ресурсы, необходимые для поддержания углубленного преподавания, отсутствуют, затраты на подготовку преподавателей значительно возрастают, а вероятность отдачи снижается.

Эти социальные ресурсы с давних пор были незначительными, и впервые прилагаются многообещающие

усилия по их формированию. Например, есть новые образовательные системы, которые мобилизуют обоюдное стремление к совершенствованию, построению образовательной инфраструктуры и наращиванию потенциала для дальнейшего роста. Это «Выбор Америки», «Базовые знания» и «Успех для всех» – три проекта реформирования общеобразовательных школ (CSRD), позволившие существенно улучшить преподавание и обучение в нескольких тысячах начальных школ в кварталах, где проживают беднейшие слои населения.[119] Это обширные и часто довольно подробные разработки по преподаванию и обучению. Для их осуществления специально набирали и обучали персонал, чтобы помочь преподавателям этих школ научиться эффективно использовать подготовленные разработки. Эти проекты предлагают существенную и постоянную поддержку по использованию данных разработок, в том числе профессиональное обучение учителей и директоров школ, которое было бы привязано к дидактическим проектам. В этих школах проводился мониторинг качества образования и в случае возникновения проблем предпринимались корректирующие действия. Школы присоединялись к сетям, которые поддерживали их работу, и способствовали развитию профессиональных сообществ, а также координировали работу организаций, которые спонсировали и поддерживали эти элементы образовательной инфраструктуры. Для выполнения работы было создано несколько сетей чартерных школ, в том числе программы «Стремись», «Достижения прежде всего» и «Необычные школы», правда, в меньших масштабах и с участием школ, которые спонсировались и управлялись чартерными учреждениями.

С одной стороны, эти инициативы кажутся скромными, поскольку имеют дело с небольшим количеством наиболее слабых школ, нуждающихся в помощи. С другой стороны, результаты их впечатляют, поскольку в процессе этой работы создаются и используются социальные ресурсы, необходимые для построения школьной системы, без которой невозможна поддержка вдумчивого преподавания и обучения. Но есть проблема, которую не в состоянии решить ни проекты CSRD, ни чартерные сети: это развитие общих знаний по углубленному преподаванию и обучению, что выходит за рамки данных проектов. Это потребовало бы определенной общей инфраструктуры, которая уже давно отсутствует в системе государственного образования. Основой структуры могут стать Единые образовательные требования в школе (CCI). Руководители системы государственного образования и губернаторы инвестируют CCI, почти все штаты приняли новые стандарты, и

большинство комментариев говорят о том, что произошло существенное улучшение по большинству государственных стандартов.

Это впечатляющее достижение в раздробленной системе образования США, но стандарты – лишь первый шаг на долгом пути к созданию последовательной и полезной инфраструктуры. В первой публикации губернаторы и руководители системы государственного образования это признали и написали следующее: как только стандарты будут разработаны и приняты, штаты должны предпринять еще несколько гигантских шагов для их практической реализации.

> – Рычаги коллективного влияния штатов на обеспечение учебниками, электронными носителями информации, учебными программами, а также на оценки позволят выровнять существующие стандарты с международными с учетом опыта наиболее эффективных стран и штатов…
>
> – Пересмотр государственной политики в отношении найма, подготовки, повышения квалификации и поддержки учителей и директоров школ, чтобы это отражало лучший мировой опыт оптимального использования человеческих ресурсов…
>
> – Подотчетность школ и систем посредством мониторинга, вмешательств и поддержки для обеспечения стабильно высокой эффективности с опорой на передовую международную практику…
>
> – Оценка общего уровня образования путем тестирования успеваемости и достижений учащихся в международном контексте, чтобы убедиться, что на протяжении всего учебного времени они получают образование, которое обеспечит их конкурентоспособность.[120]

Эти несколько фраз отражают программу необычайных преобразований, а именно: разработку новой системы учебных программ, учебных пособий, профессионального образования, оценок, управления и контроля качества – ключевых элементов образовательной инфраструктуры. По сравнению с этими шагами написать стандарты совсем несложно.

Одна из причин, почему реализация этих гигантских шагов пройдет нелегко, связана с тем, что проект «Единые образовательные требования в школе» сделает государственные и местные школьные системы более прозрачными во всем, что касается преподавания и обучения. Большинство школ, школьных

систем и правительств всегда избегали такой прозрачности, потому что ясность часто приводит к конфликтам. Руководители проекта «Единые образовательные требования в школе» говорят, что стандарты станут проще, последовательнее и строже, но сегодня, как с момента возникновения государственного образования, в американском обществе сохраняются глубокие разногласия по поводу того, что надо преподавать и изучать. Один из способов избежать конфликта – уладить разногласия с помощью нечетких формулировок, которые не дают конкретных указаний, – как это было во многих стандартах в прошлом. Еще один способ, знакомый из многих стандартов и учебников, состоит в том, чтобы включать почти все, но здесь также предлагается минимум указаний.

Могут ли стандарты быть строгими, последовательными и лаконичными, но при этом не вызывать изнурительных конфликтов по поводу того, что следует преподавать? В принципе это возможно, но Майкл Дж. Петрилли, вице-президент Института Томаса Б. Фордхэма и поборник высоких стандартов, сказал: «Все группы: преподаватели математики, преподаватели английского языка, либералы и консерваторы захотят вступить в спор… В нашем обществе существуют фундаментальные разногласия по вопросу, чему должны учиться дети».[121] Многие спорные моменты не новы; некоторые из них восходят к истокам государственного образования. У американцев нет достаточного опыта в улаживании подобных разногласий ради общих интересов образования; мы имеем политическую систему, в которой множество слабых мест для оказания влияния; и за последнее время мы еще никогда не были так глубоко разделены. Эти факторы не предвещают, что путь внедрения проекта «Единые образовательные требования в школе» будет легким.

Сегодня, когда за окном зима 2011-го, нельзя не задаться вопросом, как отнесутся участники Движения чаепития к политике штатов по внедрению единых стандартов преподавания и обучения в местных школах. Будет удивительно, если образовательные системы штатов и округов не натолкнутся на жесткое сопротивление этого политического движения, а также на сопротивление других групп разнообразного политического спектра; могут прозвучать и разгромные отзывы на предложение относительно формата выборов школьных советов, и угрозы вовсе отказаться от государственных школ в пользу чартерных школ и домашнего обучения. Нельзя сказать, чтобы руководство школ эта перспектива очень вдохновляла, особенно на фоне падения их доходов, а напряжение по поводу роста налогов нарастает.

Еще одна проблема, которая может возникнуть по мере

реализации новых стандартов, – это «выравнивание»: соответствуют ли учебные программы стандартам, соответствуют ли оценки стандартам и учебным программам и т. д.? Эта проблема возникает отчасти от незнания, потому что потребность в согласованности элементов образования возникала в США настолько редко, что у нас практически нет опыта относительно ее наблюдения и оценки. Она возникает отчасти и потому, что обоснованное суждение о согласованности вынести достаточно трудно. Так, существует несколько разных способов обучения арифметике – как традиционных и дидактических, так и менее традиционных. Третья группа методов привязана к конкретным концепциям математического контента. Математики и преподаватели математики часто категорически расходятся в данных вопросах, и было бы удивительно, если бы такие споры не возникали, поскольку штаты пытаются добиться выравнивания. Типичный американский подход к вопросам такого рода – либо замаскировать глубокие различия неясными формулировками, либо включить почти все. Проблема настолько сложна, что заставила Джека Дженнингса, проницательного обозревателя политики в области образования, предположить, что для принятия соответствующих решений независимое учреждение может оказаться более дееспособным, нежели штат.[122] Эта идея привлекательна, поскольку, помимо прочего, эффект масштаба позволит сократить расходы на изучение выравнивания. Но станут ли штаты принимать такие решения, когда ответственность за результаты несут губернаторы и законодатели? Поддержат ли их издатели? Существуют ли организации, достаточно компетентные, чтобы принять обоснованные решения о выравнивании? Никто не знает точных ответов, но они не могут быть однозначно утвердительными.

Почему бы и нет? Чтобы решить проблему выравнивания, достаточно включать в издательские планы учебные пособия (учебники, электронные носители информации и учебные программы), которые авторы проекта «Единые образовательные требования в школе» (CCI) собираются привести в соответствие со стандартами и оценками (все это еще предстоит создать). Смогут ли штаты заставить издателей тестов и учебников привести свою продукцию в соответствие со стандартами CCI? Большую часть учебников и тестов выпускают частные фирмы, причем преобладает несколько крупных компаний, так что убедить их серьезно переделать свою продукцию, чтобы она соответствовала ясным и лаконичным стандартам CCI, – задача не из легких. Чем больше варьируются принятые стандарты, тем труднее уговорить издателей привести их продукцию в соответствие с этими

стандартами. В докладах чиновников предлагается объединять штаты в группы, чтобы объединить их покупательные способности и дать им возможность получить то, чего они хотят; чтобы осуществить это эффективно, штатам необходимо продемонстрировать свою рыночную дееспособность и убедить издателей, а до того – иметь ясное представление, что им было нужно, чтобы судить о качествах полученного продукта. Образовательные системы штатов никогда особенно не вкладывались в анализ нужного содержания образования, их сотрудники мало разбирались в подобных вопросах, а бюджеты многих штатов находились в глубоком дефиците.

Существует и ряд других фундаментальных проблем. Смогут ли штаты мобилизовать возможности для создания четких и вполне определенных рекомендаций для преподавания и образования учителей? Смогут ли штаты мобилизовать возможности для помощи школам и преподавателям в получении более целенаправленных и последовательных рекомендаций? Все это потребовало бы соглашения не только по стандартам (это довольно простая часть), но также по содержанию и качеству обучения и педагогического образования. Это те сферы, где сильные программы педагогического образования есть лишь в нескольких штатах или университетах.

Даже если предположить, что ответы на эти вопросы положительные, остается другая проблема: наличие стандартов, учебной программы и оценок еще не означает, что они будут адекватно использоваться, не говоря уже об их эффективном использовании. В 2010 году Ларри Шамвей, государственный школьный инспектор штата Юта, заявил членам совета государственных школ из западных штатов, что общие стандарты – это «возможность делать нужное дело». Но многие по-прежнему считают, что «учителя знают, как обучить всех учащихся по этим стандартам. Я надеюсь, что вы уходите с нашей встречи с глубоким пониманием, как много нам еще предстоит освоить… И это должно держать вас в тонусе и не давать вам спать по ночам». [123] Одна проблема может остаться: например, как создать более широкие возможности для учителей, директоров школ и преподавателей, обучающих педагогов, научиться делать то, чем в настоящее время владеют немногие. И в этом случае лишь некоторые образовательные организации имеют возможность для такого обучения.

Хотя задача очень сложна, впервые в истории США мы видим, как именно можно начать работу, и мы знаем организации, которые могли бы помочь. Чартерные сети и проекты CSRD, о которых мы говорили чуть ранее, располагают различными

социальными ресурсами, которые могли бы помочь школам использовать учебные программы, предусмотренные в рамках проекта «Единые образовательные требования в школе». Но выполнение этой работы в больших масштабах потребует от штатов оказания поддержки организациям, которые уже доказали свою эффективность и могли бы строить или помогать строить дополнительные сети школ. Эти организации располагают кадровыми ресурсами и учебными инструментами, чтобы начать такую работу; при поддержке федерального правительства и штатов они могли бы приступить к разработке средств для воспитания новых кадров для штатов или региональных сетей.

В связи с крайней необходимостью усовершенствования педагогического образования, в 2010–2011 годах штат Нью-Йорк пригласил для выполнения таких услуг независимые организации, не связанные с университетами, и в 2011 году как минимум одна программа была авторизована. Учитывая проблемы подготовки учителей и неудовлетворительное качество университетского педагогического образования, другие штаты могут последовать этому примеру, включив проекты CSRD и чартерные сети, в которых накоплены солидные данные по усовершенствованной подготовке будущих учителей, как часть общей программы обучения.

Хотя эти разработки свидетельствуют о прогрессе, сделать еще предстоит многое. Успех проекта «Единые образовательные требования в школе» будет нуждаться в увеличении количества дееспособных государственных учреждений, сокращении местного управления и, возможно, создании региональных систем внутри штатов или между штатами. К сожалению, сейчас, в эпоху Движения чаепития и налогово-бюджетного кризиса, провести такие серьезные изменения в правительстве и в образовании довольно сложно. Быстрые широкомасштабные перемены в профессии учителя маловероятны. Заработная плата не может вырасти до такого уровня, какой сделал бы карьеру школьного учителя привлекательной для более способных специалистов. Совершенствование процессов преподавания, которое поможет привлечь и удержать больше способных преподавателей, состоит в следующем: больше работы в методических командах, меньше личных контактов с учащимися и больше возможностей для лидерства в процессе преподавания. Это тоже, скорее всего, будет сложно в нынешних политических и финансовых условиях.

Скорее всего, значимое усовершенствование преподавания будет длительным процессом, а не быстрым успехом, как это предусматривается в последних реформах. Тем не менее это краткое описание трудностей на пути усовершенствования

преподавания – не аргумент против этих усилий, поскольку они крайне необходимы. Образование должно быть гораздо живее, содержательнее и гуманнее. Только понимая, что потребует от школ такого рода образование, правительство и общество смогут обратить к ним свою помощь.

**notes**

# Примечания

# 1

См., например: Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read; An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000; ср. с работой: *Hirsch E. D.* The Knowledge Deficit. Boston: Houghton Mifflin, 2006. Ch. 2–4.

# 2

Последующее обсуждение неопределенности основывается на нескольких источниках. Один из них – историческая литература о развитии системы образования и других социальных услуг, в которой рассматриваются нарастание ожиданий и соответствующие аргументы; см., например: *Cremin L.* The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. New York: Harper and Row, 1968. Другой источник – философский дискурс об эпистемологии, особенно в философии науки; см.: *Toulmin S.* Human Understanding. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1972. Третий – рассуждения о природе знания в социальных науках; см.: *Braybroke D., Lindblom Ch.* A Strategy of Decision. New York: Free Press, 1963; *Lindblom Ch.* Inquiry and Change. New Haven, CT: Yale University Press, 1990.

# 3

Я везде использую термин «практик» как синоним слову «работник», чтобы не повторять его слишком часто, а не для обозначения какого-то более высокого навыка или знания.

См.: *Laing R. D.* The Divided Self: A Study of Sanity and Madness. Chicago: Quadrangle Books, 1960; *Szasz T.* The Myth of Psychotherapy: Mental Healing as Religion, Rhetoric, and Repression. Garden City, NY: Anchor-Doubleday, 1978.

*Goodman P.* Compulsory Mis-education and the Community of Scholars. New York: Vintage, 1964; *Friedenberg E.* Coming of Age in America. New York: Random House, 1965; *Bowles S., Gintis H.* Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books, 1976.

# 6

Это ключевая мысль в книге Уилларда Уоллера: *Waller W.* The Sociology of Teaching. New York: J. Wiley, 1965. Более формальное объяснение было предложено Чарльзом Бидвеллом несколько десятилетий спустя в работе: *Bidwell Ch.* The School as a Formal Organization // Handbook of Organizations / ed. by J. G. March. Chicago: Rand McNally and Company, 1965. P. 973–1023. Дэн Лорти в своей классической работе проследил связь идей о социальной организации школы с методикой преподавания; см.: *Lortie D.* Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

## 7

Эксперты в области образования давно обратили внимание на важную роль сопротивления преподаванию. Например, о преподавании в сельской Америке см. главу 5 в работе, впервые изданной в 1871 г.: *Eggleston E.* The Hoosier Schoolmaster. Тема сопротивления регулярно поднимается в упомянутой работе Уоллера: *Waller W.* The Sociology of Teaching…, особенно см. с. 445 и далее.

Такого рода переговоры мы обсуждаем в работе: *Powell A., Farrar E., Cohen D.* The Shopping Mall High School. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

# 9

Эксперты в области преподавания иногда признают сложность и риск работы учителя, но не считают их ключевой проблемой. А вот в психотерапии они считаются важнейшей проблемой. Такое различие в теоретических подходах помогает определить ожидания относительно возможных достижений специалистов-практиков.

# 10

*Berlak A., Berlak H.* Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change. London: Methuen, 1981; *Lampert M.* How Do Teachers Manage to Teach? // Harvard Educational Review. 2001. Vol. 55. No. 2. P. 178–194.

# 11

Из последних работ см.: *Blaffer Hrdy S.* Mothers and Others: The Evolutionary Origins of Mutual Understanding. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. P. 1–64.

# 12

Я заимствовал этот тезис в работе: *Malcolm J.* Psychoanalysis: The Impossible Profession. New York: Vintage, 1981; а также в рассуждениях о Фрейде и Лакане в работе: *Felman S.* Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable // Yale French Studies. 1982. No. 63. P. 21–44.

# 13

О том, как учителя справляются с дилеммами, см.: *Lampert M.* Teaching Problems and the Problems of Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2001; *Berlak A., Berlak H.* Dilemmas of Schooling. Другие авторы подчеркивают в целом те же особенности формирования политики или процесса принятия решений; см.: *Lindblom Ch.* Inquiry and Change.

# 14

Научные достижения и сокращение распространенности многих заболеваний в индустриально развитых странах очень сильно изменили медицинскую практику, так что теперь многие врачи и пациенты решают широкий спектр социальных и психологических проблем. Благодарю Алиду Цвайдлер-Маккей за полезную консультацию по этим вопросам (личное общение).

*Muir W. K.* Police: Streetcorner Politicians. Berkeley: University of California Press, 1978.

Еще раз благодарю Алиду Цвайдлер-Маккей за полезную консультацию по этим вопросам (личное общение).

## 17

Освальд Шпенглер, как и многие другие, утверждал, что стремление к прогрессу имеет первостепенное значение для современной западной (он написал «фаустовской») цивилизации; см.: *Spengler O.* The Decline of the West. New York: Oxford University Press, 1991.

Эти вопросы подробно обсуждаются в работах: *Cusick P.* The Egalitarian Ideal and the American High School: Studies of Three Schools. New York: Longmans, 1983; *Sizer T. R.* Horace's Compromise. Boston: Houghton Mifflin, 1984.

# 19

Инструктаж относится к видам деятельности, в которых преподавание и обучение происходят независимо от того, внимательны участники процесса или нет.

*Dewey J.* How We Think. New York: D. C. Heath, 1910. P. 35–36.

# 21

Я заимствовал выражение «искусственная деятельность» и многое другое у Деборы Лёвенберг Болл; см., в частности, работы: *Ball D. L., Forzani F. M.* Teaching Skillful Teaching // Educational Leadership. 2010. Vol. 68. No. 4. P. 40–45; *Ball D. L., Forzani F. M.* The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education // Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 60. P. 497–511.

*Ball D. L.* Building a System to Support Responsible Teaching Practice (invited seminar, Institute for Education Sciences, U. S. Department of Education. Washington, DC, 2010).

*Twain M.* Life on the Mississippi. New York: Penguin, 1986. P. 72–109.

# 24

Об обучении ремеслу, организованному как образовательный процесс, см.: *Brown J. S., Collins A., Duguid P.* Situated Cognition and the Culture of Learning // Situated Learning Perspectives / ed. H. McLellen. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996. P. 19–44.

# 25

Под «знаниями учащихся» я подразумеваю изучаемый материал, идеи и опыт, которые оказывают влияние на идеи учащихся относительно материала. Таким образом, культура и язык влияют на знания учащихся.

*Shulman L.* Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. P. 1–22.

## 27

Подробнее об этом см.: *Cohen D. K., Raudenbush S. W., Lowenberg Ball D.* Resources, Instruction, and Research // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2003. Vol. 25. No. 2. P. 119–142.

Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read; An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services, 2000.

National Governors Association and Council of Chief State School Officers, Common Core State Standards Initiative Frequently Asked Questions.

*Koeber N., Stark Rentner D.* States' Progress and Challenges in Implementing Common Core State Standards. Washington, DC: Center on Education Policy, 2011.

*Rohlen T. P.* Japan's High Schools. Berkeley: University of California Press, 1983. P. 31–32.

*Floden R. E., Porter A. C., Schmidt W. H., Freeman D. J.* Don't They All Measure the Same Thing?: Consequences of Standardized Test Selection // Educational Testing and Evaluation: Design, Analysis, and Policy / ed. by E. L. Baker, E. S. Quellmalz. Beverly Hills: Sage, 1980; *Freeman D. J., Kuhs T. M.* et al. Do Textbooks and Tests Define a National Curriculum in Elementary School Mathematics? // Elementary School Journal. 1983. Vol. 83. P. 501–513.

*Sizer T. R.* Horace's Compromise. Boston: Houghton Mifflin, 1984; *Powell A., Farrar E., Cohen D. K.* The Shopping Mall High School. Boston: Houghton Mifflin, 1985; *Cusick P.* The American High School and the Egalitarian Ideal. New York: Longmans, 1984; *Waller W.* The Sociology of Teaching. New York: J. Wiley, 1965.

*Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School; *Cusick*. American High School and the Egalitarian Ideal.

# 35

Интервью с руководителями департамента образования Нового Южного Уэльса, Австралия, зима 1986 года.

*Bryk A., Lee V., Holland P.* Catholic Schools and the Common Good. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

# 37

Программой углубленного обучения (AP) управляет Совет колледжей. По данным последних отчетов Совета, более 938 тысяч учащихся, изучающих тридцать четыре дисциплины в более чем 330 тысячах средних школ, сдали более 1,5 миллиона экзаменов (“The History of the AP Program”, College Board.). Специальные комиссии по разработке тестов, объединяющие учителей средних школ и преподавателей университетов, разрабатывают ежегодные экзамены по пятнадцати дисциплинам, готовят описания курсов и методические пособия для учителей по проведению этих экзаменов. В программе AP экзамены увязаны с учебной программой, и даже есть списки рекомендованных учебников. Однако лишь относительно небольшая доля американских школьников сдает экзамены по программе AP. В отличие от национальных экзаменов в других странах, экзамен по программе AP ориентирован на поступление в университет и не связан с перспективами трудоустройства. Не все университеты засчитывают результаты AP, модель использования результатов различается между университетами и образовательными программами. Этот подход отличается от единого подхода к результатам национального экзамена в университетах других стран.

*Rowan R.* Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools // Review of Research in Education / ed. by C. Cazden. Washington, DC: American Educational Research Association, 1990. Vol. 16.

*Purkey S., Smith M.* Effective Schools: A Review // Elementary School Journal. 1983. Vol. 84. No. 4. P. 427–452.

*Bryk A. S., Driscoll M. E.* The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin, 1988. Брик и Дрисколл предлагают более широкую перспективу с акцентом на общих ценностях, заботе о благополучии учащихся и коллегиальности преподавателей. В нескольких статьях Брик с соавторами исследовали взаимосвязь между успеваемостью учащихся и различными показателями школы как «сообщества». Сообщество, по их определению, разделяет общие ценности, учебные программы и другие виды деятельности, а также идеалы «заботы» об учащихся. В школах, которые располагались в верхних строчках этого рейтинга, показатели отсева и прогулов были ниже, достижения в области математики – выше. См. также: *Bryk A., Lee V., Smith J. B.* High School Organization and Its Effects on Teachers and Students: An Interpretation Summary of the Research // Choice and Control in American Education / ed. by W. Clune, J. Witte. Newbury Park, CA: Falmer, 1991. P. 178; *Bryk, Lee, Holland*. Catholic Schools and the Common Good.

*Smith M., O'Day J.* Systemic School Reform // Politics of Education Association Yearbook 1990 / ed. by S. Fuhrman, B. Malen. London: Falmer Press, 1991. P. 233–267.

*Cohen D. K., Gates K., Glazer J., Goldin S., Peurach D.* Improvement by Design: The promise of better schools. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

## 43

*Bruner J.* The Process of Education. New York: Vintage, 1960. P. 33. Гораций Манн и Джон Дьюи представляют вариант этой идеи в своих работах: *Mann H.* Annual Report for 1848. Boston: Lee and Shephard, 1891. P. 303–319; *Dewey J.* School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

Просматривая американскую психологическую литературу за последние пятьдесят лет, я нашел всего лишь несколько работ, в которых затрагивались вопросы, связанные с трудностями или рисками при обучении; в образовательных же исследованиях эта тематика, по-видимому, упущена вовсе.

Такая установка возможна при отсутствии недостатка в пациентах; если бы пациентов было меньше, специалисты, наверное, были бы более осмотрительны.

Реакции на реформу рассматриваются в работе: *Cohen D. K., Moffitt S. L.* The Ordeal of Equality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. P. 155–176.

*Cohen D. K., Neufeld B.* The Failure of High Schools and the Progress of Education // Daedalus. 1981 (Summer). Vol. 110. No. 3. P. 69–90.

# 48

Я отделяю просто интерес как увлеченность от заинтересованности в достижении цели; иметь интерес еще не означает иметь волю для совершения действия.

Результаты отбора зависят еще и от прозорливости тех, кто проводит отбор, и спроса на соответствующие услуги. Придерживаться селективного подхода становится труднее, когда численность подходящих претендентов на место совпадает с количеством мест или даже меньше его.

Школы с углубленным изучением предметов не особенно распространены, исследователи толком не изучали интересы учащихся, серьезных работ о них практически нет. Так что у нас нет достаточной базы, чтобы рассчитать, сколько учащихся и с какой подготовкой с наибольшей вероятностью окажутся отсеяны.

Селективный отбор может привести к обратному эффекту: некоторые ученики воспримут членство в избранной группе с недоверием, посчитав, что произошла ошибка, что они не заслуживают этого места и не добьются успеха.

Такое воздействие часто определяется другими соображениями. Некоторые носят чисто экономический характер. Приняв ученика А, школа или университет могут не иметь возможности заменить его перспективным учеником В – или потому, что время упущено, или лист ожидания пуст, так что приходится оставить ученика А, несмотря на явное отсутствие у него прогресса. Психиатры при отсутствии листа ожидания находятся в аналогичном положении. Личное общение тоже может сыграть свою роль: специалисты привязываются к клиентам и не могут отказать им в лечении.

*Harris G.* Talk Doesn't Pay, So Psychiatry Turns Instead to Drug Therapy // New York Times. 5 March 2011. No. 1.

*Cohen, Neufeld*. Failure of High Schools and the Progress of Education.

Заявление редко бывает полностью добровольным. Учащиеся могут поступать в частную школу под давлением родителей или потому, что посещаемость необходима, но не потому, что ученики этого хотят. Ситуация в случае заявления также может быть двойственной даже при полной добровольности. Но, при прочих равных условиях, и такая двойственная добровольность скорее повысит мотивацию клиентов, чем схемы принудительного оздоровления и воспитания.

*Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School. P. 222–232. Взаимный выбор не срабатывает в вакууме. С определенной вероятностью учащиеся в этих школах будут работать усерднее, потому что их усилия будут вознаграждены: они смогут поступить в престижные университеты и затем сделать хорошую карьеру. Маловероятно, что без таких стимулов взаимный выбор создавал бы мощные ресурсы для преподавания.

*Bryk, Lee, Holland*. Catholic Schools and the Common Good.

Center for Research on Education Outcomes, Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States. Stanford, CA: Stanford University, 2009. P. 2–8.

Конечно, желание учителей идти на риск и преодолевать трудности зависит от других обстоятельств, о которых мы говорили ранее применительно к консенсусу по поводу результатов и профессиональным сообществам.

*Shimahara K.* The Japanese Model of Professional Development: Teaching as Craft // Teaching and Teacher Education. 1998. Vol. 14. No. 5. P. 451–462; *Stevenson H. W., Stigler J. W.* The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. New York: Summitt Books, 1992.

*Hofstadter R.* Anti-Intellectualism in American Life. New York: Viking, 1962; *Lynd R., Lynd H.* Middletown. New York: Harcourt, Brace and Co., 1929. P. 181–222; *Cusick*. American High School and the Egalitarian Ideal; *Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School. P. 22–32, 237–239.

*Stevenson, Stigler*. Learning Gap.

*Hofstadter*. Anti-Intellectualism in American Life; *Lynd, Lynd*. Middletown; *Cusick*. American High School and the Egalitarian Ideal; *Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School. P. 22–32, 237–239.

*Lynd, Lynd.* Middletown.

*Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School; *Bishop J.* Incentives for Learning: Why American High School Students Compare So Poorly to Their Counterparts Overseas // Cornell University, Center for Advanced Human Resource Studies. Working Paper No. 89–09. 1989; *Bishop J.* Information Externalities and the Social Payoff to Academic Achievement // Cornell University, Center for Advanced Human Resource Studies. Working Paper No. 87–06. 1987.

*Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School.

*Rosenbaum J., Kariya T.* Self-Selection in Japanese Junior High Schools: A Longitudinal Study of Student's Educational Plans // Sociology of Education. 1987. Vol. 60 (July). P. 168–180.

*Bishop J.* Incentives for Learning; *Rosenbaum, Kariya*. Self-Selection in Japanese Junior High Schools.

*Decker P. T., Mayer D. P., Glazerman S.* The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation / Mathematica Policy Research Discussion Paper No. 8752–750. 2004. P. 29–50.

*Rowan B., Correnti R., Miller R. J., Camburn E. M.* School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs // Handbook of Education Policy Research / ed. G. Sykes, B. Schneider, D. Plank, T. Ford. New York: Routledge, 2009. P. 637–651.

# 71

Обучение – продукт совместной работы учеников и учителей. Именно так я понимаю этот термин, хотя не всегда повторяю всю фразу целиком. Оно вырабатывается совместно даже тогда, когда некоторые учащиеся срывают занятия или отказываются от участия. Образовательная подготовка – это совмещение процессов обучения и преподавания, даже если они отделены друг от друга расстоянием. Учителя, как правило, играют здесь ведущую роль, но не обязательно важнейшую; в конце концов, именно ученики проходят обучение, и взаимодействие в ходе образовательной подготовки меняет как учеников, так и их учителей.

*Dewey J.* The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

*Polanyi M.* Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

Несколько американских теоретиков обучения заметили, что обучение часто требует потери знаний. Это может быть отчасти связано с концепцией разума «tabula rasa», которую приняли многие философы и психологи: если разум – это пустой сосуд, то задача обучения – его наполнить. Только если считать, что разум производит постоянное осмысление вещей (точка зрения Дьюи и когнитивных психологов последнего поколения), можно рассматривать обучение как один из видов осмысления одного и вымещения другого.

В США в начальной школе преподавание часто представлено именно «концентратом» знания для механического запоминания, но даже тогда оно включает передачу некоторого вкуса к знанию; этим руководствуются учителя в своем взаимодействии с учениками.

Эти различия в толковании знаний характеризуются по-разному. Эксперты в области образования прибегают к таким их названиям, как «зубрежка» и «механическое запоминание» – на одном полюсе и «понимание», «улавливание смысла» или «мышление высокого порядка» – на другом. Но различия между ними четко зафиксировать трудно, потому что учащиеся «понимают» математику даже при механическом запоминании, хотя понимание это может быть иным и менее глубоким, чем если бы они изучали числа и формы, анализируя их самостоятельно и описывая при помощи математических понятий. Еще сложнее провести грань при произвольной комбинации противоположных подходов. Я лишь хочу подчеркнуть, что способы передачи знаний зависят от толкования понятия «знание», и приблизительные определения здесь меня вполне устроят.

Альтернативные подходы к передаче знаний, отраженные в таблице 5.1, часто упоминаются под другими названиями, например «презентация» и «объяснение», но я их избегаю, потому что характер объяснений в каждом из подходов будет своим. Категории, которые я использую, более тесно связаны с наращиванием знаний, чем такие термины, как «объяснение».

Такая работа дается особенно легко, потому что это старая, привычная версия знания, характерная для школьной и повседневной культуры США. Именно так учили большинство учителей, именно этому большинство учеников учатся за пределами школы, поэтому им кажется нормальным, что для преподавания или обучения не нужно предпринимать никаких серьезных интеллектуальных усилий.

Эта разница не в объеме знаний учителя, в его педагогическом мастерстве. Среди тех, кто передает исторические знания как некоторый набор объективных фактов, есть те, кто глубоко владеет материалом, и те, кто знаком с ним лишь поверхностно. Объем и глубина знаний учителя влияют на качество преподавания, но не меняют «концентрированной» стилистики.

Учащиеся часто используют конспекты с интерпретациями вместо первоисточников, воспринимая их так, как операции, которыми надо овладеть; они учатся воспроизводить интерпретации, но не пытаются в них усомниться или применить их к смежному материалу.

Различия в преподавании такого рода не обязательно связаны с объемом знаний преподавателей. Многие хорошо образованные университетские преподаватели учат математическому анализу именно в концентрированном виде, а другие, не менее образованные, предлагают больше интерпретаций, хотя и по-прежнему на уровне реферативного изложения. Я не берусь судить о том, как преподаватели развивают собственные познания вне стен аудитории. Математики, склонные к реферативному изложению предмета в аудитории, могут придерживаться совершенно иного подхода в своей научной работе.

См. примеры таких работ в специальном выпуске: Educational Evaluation and Policy Analysis. 1990 (Fall). No. 12 (3). Подобные смешанные подходы к преподаванию обсуждаются во всех статьях этого номера. См. также: *Cuban L.* How Teachers Taught. New York: Longmans, 1984. P. 112–114.

Любая коммуникация открывает одни возможности для ознакомления со знаниями учащихся, сужая при этом другие. Эта тема будет рассмотрена в следующей главе.

*Dewey J.* School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

## 85

См., например: *Mann H.* Report for 1848 // Annual Reports of the Secretary of the Board of Education of Massachusetts. Boston: Lee and Shepard, 1891. P. 270–280.

*Scheffler I.* Reason and Teaching. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1973. P. 67–81.

## 87

См.: Интервью с учителями и руководителями относительно дистанционного обучения: Cowra Primary School and Western Regional Office. New South Wales, Australia, February—March 1988.

Например, недавно появившиеся технологии компьютерного видео открывают возможности для образовательной коммуникации, которая была бы затруднительна даже на лучших привычных всем лекциях и дискуссиях с присутствием обеих сторон в одном помещении. См.: *Lampert M., Lowenberg Ball D.* Teaching, Multimedia and Mathematics: Investigations of Real Practice. New York: Teachers College Press, 1998.

Сложность такого обучения будет зависеть от его формы. Если преподаватели и учащиеся контактируют в многомерном пространстве электронной почты, это потребует больше усилий, чем при двусторонней радиосвязи, но меньше, чем в сети компьютерного видео, когда преподаватели и учащиеся могут видеть и слышать друг друга в режиме реального времени.

Некоторые примеры применения этого подхода приведены в работах: *Powell A., Farrar E., Cohen D. K.* The Shopping Mall High School. Boston: Houghton Mifflin, 1985; *Everhart R.* Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1983. В этих книгах описана самостоятельная работа как предпочтительный выбор для многих учащихся, которые не заинтересованы в обучении: академические требования, как правило, скромны, и у них есть много возможностей для взаимодействия между собой, пока обучение не станет откровенно разрушительным. Но в некоторых случаях самостоятельная работа является одним из элементов вдумчивого стиля преподавания. В таком случае необходимы серьезные экспертные знания. О том, что такой подход к самостоятельной работе – редкость и обычно самостоятельная работа дается в условиях упрощенного формата обучения, см. в работе: *Goodlad J.* A Place Called School. New York: McGraw Hill, 1984.

Одна из причин, почему дисциплина и управление классом утратили смысл в американском образовании, заключается в том, что распространенные формы образовательной коммуникации отделяют проблемы поддержания дисциплины от содержания обучения – за счет ограничения коммуникации и участия учеников; при этом расширяется периферийная зона, в которой учащиеся могут заниматься посторонними делами. Разграничение процесса передачи знаний и процесса контроля за дисциплиной так же много говорит о педагогической методике, как конвенции о целях образования или формате профессионального дискурса.

Если ученики участвуют в дискуссии минимально или не участвуют вообще, учебные требования к ним оказываются ниже. Поскольку некоторые видят в обсуждении посягательство на их личное пространство или на желание дистанцироваться от учителя и класса, они могут сопротивляться или отказаться от участия.

# 93

Во французских и британских университетах даже не ожидается, что студенты будут присутствовать на лекциях. Преподаватели могут читать лекции при почти пустых аудиториях, конспекты передаются из рук в руки, иногда публикуются.

См., например: *Powell, Farrar, Cohen*. Shopping Mall High School. P. 184–207.

# 95

Наблюдения о работе классов: Grade 12 AP history class in North San Diego High School. Spring 1984; Grade 9 English top stream, Cowra High School. New South Wales, Australia. 1988.

Полезно, когда учителя поднимают спорные и трудные вопросы в своих дисциплинах, поскольку чем лучше учатся их подопечные, тем больше шансов, что они столкнутся с этими вопросами. Отличительной чертой этого подхода является то, что преподаватели и ученики ведут спор по академическому контенту, что делает его центральным элементом дискуссии, а не ограничивает ее.

Подробнее о подобной работе см.: *Lampert M.* Studying Teaching as a Thinking Practice // Thinking Practices / ed. by J. Greeno, S. G. Goldman. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 1998; *Wilson S., Shulman L. S., Richert A.* 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching // Exploring Teachers' Thinking / ed. by J. Calderhead. London: Cassell, 1987. P. 104–124; *Ball D. L.* With an Eye on the Mathematical Horizon: Dilemmas of Teaching Elementary School Mathematics // Elementary School Journal. 1993. Vol. 93. No. 4. P. 373–397.

Термин впервые введен сэром Майклом Поланьи. См. работу: *Polanyi M.* The Republic of Science // Minerva. 1962. Vol. 1. P. 54–74, где обсуждается природа научного дискурса.

Я использую слово «знание» для краткого обозначения знаний, установок и убеждений, которые ученики привносят в процесс обучения и демонстрируют в своей работе и взаимодействиях.

*Colburn W. J.* First Lesson in Arithmetic on the Plan of Pestalozzi with Some Improvements // Readings in the History of Mathematics Education / ed. by J. K. Bidwell, R. G. Clason. Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics, 1970.

# 101

*Bronson Alcott A.* Observations on the Principles and Methods of Infant Instruction. Boston: Carter and Hendee, 1830; *Palmer Peabody E.* Record of a School. Boston: J. Munro, 1835.

*Dewey D.* School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

## 103

См., например: *Lampert M.* Teaching Problems and the Problems of Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2001, особенно главу 12.

Эти два подхода нельзя считать абсолютно различными или противоположными. Учителя не могут определить признаки осмысленности в работе, если наряду с этим не будут проверять идеи учеников на соответствие собственным идеям; такое сравнение представляется важнейшим элементом любого осмысления. Но некоторые учителя ограничиваются исключительно проверкой совпадений, в то время как другие используют такую проверку как вспомогательный элемент гораздо более сложного исследования знаний учеников.

# 105

*Carpenter T., Fennema E., Franke M.* Cognitively Guided Instruction: A Knowledge Base for Reform in Primary Mathematics Instruction // The Elementary School Journal. 1996. Vol. 97. No. 1. P. 3–20.

*Brophy J.* Research on Teacher Effects: Uses and Abuses // The Elementary School Journal. 1988. Vol. 89. No. 1. P. 3–22; *Brophy J.*, *Good T.* Teacher Behavior and Student Achievement // Handbook of Research on Teaching / ed. by M. C. Wittrock. New York: Macmillan Publishing, 1986. P. 328–375.

*Lampert M.* Practices and Problems in Teaching Authentic Mathematics in School // Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis / ed. by F. Oser, A. Dick, J.-L. Patry. New York: Jossey-Bass, 1992. P. 295–314; *Lampert M.* Teaching about Thinking and Thinking about Teaching // Journal of Curriculum Studies. 1984. Vol. 16. No. 1. P. 1–18.

# 108

См., например: *Cohen D. K.* Revolution In One Classroom: The Case of Mrs. Oublier // Educational Evaluation and Policy Analysis. 1990. Vol. 12. No. 3 (Autumn). P. 311–329.

# 109

См., например: *Hess F.* Back to School // American: The Journal of the American Enterprise Institute. 2008. April 24.

Среди этих исследований: School Turnarounds: A Review of the Cross-Sector Evidence on Dramatic Organizational Improvement. Chapel Hill, NC: Public Impact, Academic Development Institute, 2007.; *Brady R. C.* Can Failing Schools Be Fixed? Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 2003; *Hassell E., Hassell B. C.* The Big U-Turn // Education Next. Winter 2009.; Managing More Than a Thousand Remodeling Projects: School Restructuring in California. Washington, DC: Center on Education Policy, 2008.

# 111

Managing More Than a Thousand Remodeling Projects… P. 21.

# 112

См. исследования, упомянутые в примечании 3.

# 113

См.: *Podgursky M. J., Springer M. G.* Teacher Performance Pay: A Review.

*Hill H. C.* Evaluating Value-Added Models: A Validity Argument Approach // Journal of Policy Analysis and Management. 2009. Vol. 28. No. 4. P. 700–709.

# 115

Ibid.

Эти вопросы обсуждаются также в двух документах Национального Бюро экономических исследований: *Rothstein J.* Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay, and Student Achievement / National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14442. March 2009; *Koedel C., Betts J. R.* Value-Added to What? How a Ceiling in the Testing Instrument Influences Value-Added Estimation / National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14778. March 2009. См. также: *McCaffrey D., Lockwood J. R., Sass T. R., Mihaly K.* The Inter-temporal Variability of Teacher Effect Estimates / National Center on Performance Incentives. 2009.

*Hill*. Evaluating Value-Added Models.

Подробнее о повышении прозрачности отчетности и ее последствиях см.: *Cohen D. K., Moffitt S. L.* The Ordeal of Equality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011. Ch. 6, 7.

# 119

*Rowan B., Correnti R., Miller R. J., Camburn E. M.* School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs // Handbook of Education Policy Research / ed. by G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank. New York: Routledge, 2009. P. 637–651.

Benchmarking for Success: Ensuring U. S. Standards Receive a World Class Education / National Governors Association, Council of Chief State School Officers, and Achieve. Washington, DC, 2008.

# 121

*Glod M.* 46 States, D. C. Plan to Draft Common Education Standards // Washington Post. 1 June 2009.

*Gewertz C.* State School Boards Raise Questions about Standards // Education Week. 3 February 2010.

# 123

*Gewertz C.* State School Boards Raise Questions about Standards.